République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Université Ahmed Benmohamed d'Oran2

Faculté des langues étrangères

Département de français

THESE pour l'obtention du diplôme de DOCTORAT

Spécialité : Français

Option : ***Didactique du Français Langue Etrangère***

Titre

Processus d'enculturation et Influences culturelles : Les représentations identitaires dans les manuels scolaires algériens de langue française. Le cas du manuel de la 3ième année secondaire

Soutenue et présentée publiquement par : ZEHMI SAAD

Devant le jury composé de :

Président : Pr. HARIG F. ZOHRA	Professeure université d'Oran2
Encadrant : Pr. BELKHITER SORIYA	Professeure Université d'Oran2
Examinateurs	
Dr. ACHAB DJAMILA	MCA, ENS d'ORAN
Dr. BENABEDALLAH IMENE	MCA, Université d'Oran
Dr. BOUAYAD NASSIMA	MCA, Université de Tlemcen

Année 2025

Remerciements

Mon premier texte que j'ai soumis en avant-projet était, je l'avoue, mal rédigé tant sur le plan linguistique que sur le plan thématique. Pourtant, Mr Touati, mon encadreur, m'a renvoyé, en marge, deux mots : relativiser et atténuer. Il m'a fallu un temps de lecture pour comprendre que ce qui est observé dépend de l'observateur. J'ai appris aussi en côtoyant le Pr. Touati Mohamed, que la réflexion didactique n'est envisagée qu'à la lumière des apports des sciences sociales alors que je croyais qu'elle suffisait à elle seule.

Merci monsieur Touati pour cela et pour ton amitié.

Aussi, pour l'occasion, je remercie vivement Pr. Hallouma Cherif, directrice de la recherche, unité « sciences sociales et santé », université d'Oran2 qui m'a beaucoup aidé à présenter pour la première fois mon travail lors d'une journée au CRASC d'Oran. Je remercie également tout le personnel enseignant de l'université d'Oran2 pour leur solidarité

Enfin, tout à mon honneur, de voir des spécialistes de la sociologue et de la sémiologue membres de jury devant lequel ce travail sera débattu

ZEHMI.S

Table des matières

TABLE DES MATIERES **3**

RESUME **7**

LISTE DES ABREVIATIONS **8**

PREAMBULE **10**

INTRODUCTION GENERALE **11**

INTERET ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE 13

PARTIE 1 ..... **18**

CONTEXTE DE LA RECHERCHE **19**

INTRODUCTION 19

CHAPITRE I –L'HISTOIRE CULTURELLE DE L'ALGERIE **21**

LA QUETE DE SOUVERAINETE **21**

I-1 IDENTITE NATIONALE ET/OU PERSONNALITE ALGERIENNE 24
I-2 LA CONTINUITE HISTORIQUE 25
I-3 LE PROJET CULTUREL ET LE POIDS DE LA COLONISATION 26
I-3-1 Le développement de la conscience socialiste 27
I-3-2 La culture scientifique et technique 28
I-4 LES FAIBLESSES DE LA POLITIQUE CULTURELLE ALGERIENNE 29
I-4-1 Les anciennes querelles 29
I-4-2 L'ambigüité du langage 30
I-4-3 Le mono culturalisme exclusif 31
I-5 LE POIDS DE LA COLONISATION 31
I-6 LA REVISION DE 1989 35
CONCLUSION 35

CHAPITRE II : LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN **37**

INTRODUCTION 37
II-1 REFORMES SCOLAIRES ET CHOIX DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN 38
II-1-1 La première réforme de 1976, endoctrinement et béhaviorisme 39
II-1-2 La seconde réforme de 2003, complexité didactique et contextualisation 41
II-2 LES CHOIX METHODOLOGIQUES ET DIDACTIQUES DANS LE RGP ET LE GMEP 41
II-3 A LA RECHERCHE D'UNE PEDAGOGIE ALGERIENNE 49
II-3-1 L'apprentissage par projet de la langue française 51
II-4 L'APPRENTISSAGE SOCIOCULTUREL, ENTRE DEUX CONCEPTIONS 52
II-4-1 L'éducation et les fondements épistémologiques 54
II-4-2 le contexte et la contextualisation 54
II-4-3 La personnalité algérienne entre ethnocentrisme et altérité 56
II-5 LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT 58
II-5-1 Le dispositif de formation actuel 59
II-5-2 la dimension culturelle d'une formation professionnalisante 60
CONCLUSION 62

CHAPITRE III : CONCEPTION ET ELABORATION DES MANUELS SCOLAIRES EN ALGERIE **64**

INTRODUCTION 64
III-1 LE MANUEL SCOLAIRE COMME OBJET DE RECHERCHE 64
III-2 LE MANUEL SCOLAIRE EN ALGERIE : ETAT DES LIEUX 65

III-3 LA RECHERCHE AUTOUR DU MANUEL SCOLAIRE EN ALGERIE 67
III-4 LA PRODUCTION DES MANUELS SCOLAIRES EN ALGERIE 68
III-4-1 Les contraintes de l'édition des manuels scolaires en Algérie 70
III-4-2 Un nouveau médium 71
III-4-3 L'homologation des manuels scolaires 72
CONCLUSION 74

CHAPITRE IV : LA CULTURE DANS LE MANUEL DE LANGUE FRANÇAISE DE LA 3IEME A.S. 75

INTRODUCTION 75
IV-1 LE FAIT CULTUREL DANS LES MANUELS ALGERIENS DE LANGUE FRANÇAISE 75
IV-1-1 Le manuel de 3°AS édition 1982 76
IV-1-2 Le manuel de français édition 1991 77
IV-1-3 Le manuel scolaire édition 2007(en usage) 77
IV-2 LE MANUEL ET LA PRATIQUE DE LA LECTURE EN CLASSE DE LANGUE 79
IV-3 LES NOUVELLES APPROCHES ET LE MANUEL DE LA 3IEME A.S. 83
IV-3-1 Présentation du manuel 83
IV-3-2 L'organisation didactique du manuel 85
CONCLUSION 91
CONCLUSION DE LA PARTIE 1 93

PARTIE 2 95

DEFINITIONS DES CONCEPTS 96

INTRODUCTION 96

CHAPITRE I : LE MANUEL SCOLAIRE, CONCEPT ET OBJET D'ETUDE 97

INTRODUCTION 97
I-1- LES MOYENS ET/ OU ENSEMBLE DIDACTIQUE 97
I-2 LES CATEGORIES ET LES FONCTIONS DU MANUEL SCOLAIRE 102
I-2-1 Les catégories du manuel scolaire 102
I-2-2 Les fonctions du manuel scolaire 102
I-3 LE POUVOIR DU MANUEL SCOLAIRE 105
I-3-1 Par rapport à l'enseignant 105
I-3-2 Pour l'apprenant 106
CONCLUSION PARTIELLE 108

CHAPITRE II : LES REPRESENTATIONS SOCIALES 109

INTRODUCTION 109
II-1- DEFINITIONS ET FONCTIONS 110
II-1-1 La fonction cognitive ou informative 111
II-1-2 La fonction d'interprétation et de justification 111
II-1-3 La fonction identitaire 112
II-2 LA FORMATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES 112
II-2-1 La structure d'une représentation sociale 113
II-2-2 Les représentations et les stéréotypes 113
II-3 LA REPRESENTATION, LA CULTURE ET L'IDENTITE 114
II-4 LES REPRESENTATIONS ET LE DISCOURS DU MANUEL SCOLAIRE 117
CONCLUSION PARTIELLE 118

CHAPITRE III : SOCIALISATION DE LA CULTURE PAR L'EDUCATION FORMELLE 119

INTRODUCTION 119
III-1 LA CULTURE, DIFFERENTES CONCEPTIONS 120
III-2 LA CULTURE DANS LES MANUELS DE LANGUE FRANÇAISE 122

III-2-1 Une approche historique ... *123*
III-2-2 Une approche sémiotique ... *124*
III-2-3 Une approche fonctionnelle et pragmatique ... *124*
III-2-4 Une approche interculturelle ... *124*
III-3 LE PROCESSUS DE SOCIALISATION/ENCULTURATION ... 125
III-3-1 La ou les écoles algériennes ... *128*
CONCLUSION PARTIELLE ... 130

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE, ELEMENTS DE THEORIE ... 131

INTRODUCTION ... 131
IV-1 L'ANALYSE DE CONTENU, DEFINITIONS ... 131
IV-2 LES ETAPES DE L'ANALYSE DE CONTENU ... 133
IV-2-1 La catégorisation ... *134*
IV-3 L'ANALYSE DE CONTENU EN PSYCHOLOGIE SOCIALE ... 135
IV-4 L'ANALYSE DE CONTENU EN SCIENCES DE L'EDUCATION ... 136
IV-4-1 L'analyse de contenu des manuels scolaires ... *136*
CONCLUSION PARTIELLE ... 138
CONCLUSION DE LA PARTIE 2 ... 139

PARTIE 3 ... 141

ETUDE DES REPRESENTATIONS, LE CAS DU MANUEL ALGERIEN DE LA 3°AS ... 142

INTRODUCTION ... 142

L'ANALYSE DU CONTENU SOCIOCULTUREL DU MANUEL ... 143

I-1 LE TYPE DE RECHERCHE ... 143

I-2 LE CORPUS ... 143
I-3 LA GRILLE D'ANALYSE ... 145
I-4 QUELQUES CONSIDERATIONS ... 147
I-5 LES OBSTACLES ET LIMITES DE LA METHODE ... 148

II L'ANALYSE DES DONNEES ... 149

INTRODUCTION ... 149
II -1 LE PERSONNAGE ALGERIEN ... 149
II-1-1 les personnages célèbres ... *149*
II-1-2 La présence de la femme algérienne ... *152*
II-1-3 La présence de l'homme algérien ... *154*
II-1-4 La désignation générique des Algériens ... *156*
II-2 LES ACTIVITES DE L'ALGERIEN(NE) DANS LE MANUEL ... 159
II-2-1 Les métiers et les fonctions de l'Algérien(ne) dans le manuel ... *159*
II-2-2 Le comportement de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire ... *160*
II-2-3 Le comportement langagier de l'Algérien(ne) dans le manuel ... *162*
II-3 L'ALGERIANITE COMME UN NOUVEAU RAPPORT AU MONDE ... 165
II-3-1 Le rapport à l'histoire ... *166*
II-3-2 Le rapport de l'Algérien(ne) à la culture dans le manuel scolaire ... *171*
II-3-3 Les aires culturelles ... *175*
II-3-4 Le rapport territorial ... *177*
II-4 L'ALTERITE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ... 180
II-4-1 Le contexte d'émergence de l'autre dans le manuel ... *180*
II-4-2 La rencontre de l'Algérien avec l'autre ... *182*
CONCLUSION PARTIELLE ... 186

III- PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION ... 188

III-1 RESULTATS ET QUESTIONS DE RECHERCHE 188
III-2 DISCUSSION DES RESULTATS 193
Introduction *193*
III-2-1 Le mal être algérien(ne) dans le manuel scolaire *194*
III-2-2 l'Algérianité entre savoirs culturels et poids de l'Histoire *198*
III-2-3 Le processus de socialisation au gré des influences multiples *202*
III-2-4 L'éducation culturelle et poids de l'institution *205*
CONCLUSION PARTIELLE 207
PROPOSITIONS 208

CONCLUSION GENERALE 214

REFERENCES : 222
ANNEXE 234
I-TABLEAUX ISSUS DE L'APLLICATION DE LA GRILLE D'ANALYSE *234*
II-CORPUS *254*

Résumé

L'un des objectifs culturels assignés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est de doter le futur citoyen algérien d'une identité forte qui lui permettra d'agir/interagir positivement avec le monde. Pour cette mission, une forme d'organisation scolaire et des contenus spécifiques sont retenus en vue de garantir la réussite de cette entreprise. Or, le constat d'échec, reconnu officiellement, des réformes scolaires successives et la crise multidimensionnelle à laquelle fait face la société depuis l'indépendance attestent du contraire de ce qui est attendu. Cette étude vise à dévoiler les raisons de cet échec au niveau des contenus et de l'organisation des apprentissages. Elle s'appuie, pour expliquer et comprendre ces phénomènes, sur les **représentations** en ce qu'elles sont les éléments constitutifs d'une pensée qui préside l'action éducative. L'étude a révélé une dépendance de l'école algérienne en matière de modèles éducatifs au niveau organisationnel induisant **des perceptions de soi dévalorisantes** et, en même temps, une survalorisation de l'autre et de sa culture. Ces représentations véhiculées par les manuels scolaires pourraient être à l'origine du rejet de l'apprentissage de la langue ciblée. Les phénomènes observés dans les contenus socioculturels des manuels scolaires sont, souvent, attribués aux choix de leurs auteurs, au cahier des charges et/ ou à un traitement particulier du fait culturel en classe. Toutefois, la généralisation à tous les manuels des autoreprésentations négatives témoigne de leur origine extrascolaire dans la mesure où elles sont partagées. La compréhension et l'explication des images que l'on se fait de soi et de l'autre est, donc, à chercher dans les types **des savoirs convoqués** et une certaine conception algérienne de la culture à socialiser. Ce travail acquiert son importance dans le fait qu'il inscrit l'acte éducatif dans sa dimension historico-sociale. Les conséquences générées par le processus éducatif en place sont visibles, en société, sous forme, entre autres, d'anomie, d'émigration clandestine et d'incapacité à se prendre en charge chez la jeune génération. Le problème de l'école algérienne n'est pas seulement dans le choix des contenus et leur organisation, il s'agit basiquement de le reconsidérer d'un point de vue **épistémologique et sociologique.**

الملخص

من بين الأهداف التي يصبوا اليها النظام التربوي الجزائري من خلال تدريس اللغات الأجنبية هو اكتساب مواطن الغد لهوية سليمة ومنفتحة على الاخر و تتعاطي بإجابيه مع عالم اليوم. وتبدو هذه المهمة في الشروط المثالية سهلة المنال غير ان سيرورة التنشئة الاجتماعية والثقافية لا تنجو بحال من الأحوال من تأثيرات داخلية وخارجية سواء في الوسط الاجتماعي او المدرسي وهي ذات ابعاد متعددة تاريخية واجتماعية وتأخذ أنماط غير مرئية متمثلة في منظومة ذهنية لمجموع تصورات الذات والاخر والعلاقة بينهما. والحاصل في حالة المجتمع الجزائري هو الحالة الاجتماعية والثقافية المتأزمة باعتراف كل الأطراف والمتمثلة في فشل الإصلاحات التربوية المتتالية منذ الاستقلال والتي كان لها أثر اجتماعي يتمثل في حالات مثل الهجرة الغير شرعية وعدم الاهتمام بالشأن العام وتقليد الاخر في كل مجالات الحياة. هذه الدراسة ترتكز على فكرة ان أسباب الازمة مردها الي مصدر مجموع المعارف المستخدمة في النظام التربوي سواء كأدوات منظمة او محتوى دراسي في شكله السوسيوثقافي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الفرنسية للطور الثانوي. و ما توصلت اليه الدراسة التحليلية لهذا المحتوى هو ان المعارف المستوردة في مجال العلوم الاجتماعية بفروعها لا يمكن ان تسمح لنا ببناء هوية جزائرية مستقلة ومتفتحة وانه من الضروري استحداث علم اجتماع معرفي جزائري يقدم قاعدة مفاهيم لتنظيم المجتمع ونظامه التربوي

liste des tableaux

Tableau 1 : structuration des programmes de l'enseignement de français 50
Tableau 2 : comparaison de trois manuels de langue française (1982, 1992 et 2003) en contenus thématique et didactique 78
Tableau 3 : écart entre projet annoncé et projet réalisé 86
Tableau 4 : activités d'apprentissage et savoirs inscrits en lecture-production dans le manuel 88
Tableau 5 : textes constituant le corpus d'analyse 144
Tableau 6 : Personnages célèbres présents dans le manuel scolaire 151
Tableau 7 : Les éléments identitaires de l'Algérienne dans le manuel 153
Tableau 8 : Les éléments identitaires de l'Algérien 154
Tableau 9 : les éléments identitaires des Algérien(ne)s dans le manuel 156
Tableau 10 : croisement des données des attributs identitaires de l'Algérien(ne) dans le manuel 157
Tableau 11 : Les métiers dans le manuel 160
Tableau 12 : Activité de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire 161
Tableau 13 : distribution des textes supports par époque et par auteur 170
Tableau 14 : les faits historiques dans le projet I ; étude de documents d'Histoire 171
Tableau 15 : Répartition des thèmes dans le manuel scolaire 172
Tableau 17 : Représentativité régionale dans le manuel 179
Tableau 18 : mise en scène du personnage étranger dans le manuel scolaire 180
Tableau 19 : Attitudes envers les autres peuples (pays) 184
Tableau 20 : réorganisation du premier projet du manuel algérien de la 3°AS de langue française 210

Liste des abréviations

A.S ; année secondaire

A.M : année moyenne

A.P : année primaire

A.P.C : approche par compétence

A.C : approche communicative

A.S.J.P : Algerian scientific journal of publication

C. G : compétence globale

C.T : compétence terminale

C.N.P. commission nationale des programmes scolaires

C.R.D.D.P : centre régional de distribution des documents pédagogiques

E.N.A.G : entreprise nationale des arts graphiques

G.M.E.P. : guide méthodologique d'élaboration des programmes

G.S.D. groupe de spécialité disciplinaire

I.N.P. Institut national pédagogique

I.N.R.E. Institut national de recherche en éducation

I.N.R.P : institut national de recherche en pédagogie

I.P.N. : institut pédagogique national

N.T.I.C : nouvelles technologies de l'information et de la communication

O.N.P.S ; office national de publications scolaires

P.P.0. : pédagogie par objectifs

R.G.P : référentiel général des programmes

S.E.A : système éducatif algérien

T.I.C.E ; technologies de l'information et de la communication en éducation

Préambule

Lorsque j'ai entendu pour la première fois la boutade « *la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié* » attribuée à Eduard Herriot par Georges Duhamel dans son livre *Problèmes de Civilisation* (1962), j'ai été d'abord fasciné par le jeu de mots plus que par sa portée significative. Historiquement, la notion de culture s'est érigée en objet de réflexion en occident à partir du XXI° siècle dans le but d'expliquer ce qui différencie les sociétés humaines les unes des autres. De nos jours, la notion de culture a traversé pratiquement toutes les sciences humaines notamment les sciences de l'éducation. L'importance grandissante accordée à l'objet culture a donné lieu à la constitution de disciplines ayant pour but d'expliquer sa nature, sa substance et sa transmission d'une génération à la suivante. Deux conceptions sont, en tout, admises ; La culture est un ensemble de connaissances à acquérir sur l'état du monde. Elle est, pour l'essentiel, personnelle et gratuite. Une personne bien éduquée doit avoir une culture cultivante. Dans une deuxième conception, elle désigne les actes et les modes de production de la connaissance dans l'interaction entre les membres d'un groupe social donné. De ces deux conceptions, plusieurs courants ont vu le jour qui abordent la notion de culture selon les convictions et les intentions de ses auteurs. Quand nous nous engageons dans un échange, pour reprendre la citation de G. Duhamel, nous ne faisons pas attention aux règles de la langue, aux gestes et aux implicites de la communication. Pourtant, nos mots et nos idées sont révélateurs de nos croyances et nos attitudes. Ma conviction est que notre comportement langagier s'étale à toute notre activité intellectuelle. Ce travail se présente comme une occasion d'approfondir, d'une part, mes connaissances sur ce sujet d'un point de vue socio-éducatif par le fait que, en tant qu'enseignant, je suis plutôt préoccupé par son rôle et ses modes d'acquisition dans le processus éducatif. L'éducation culturelle de l'individu commence dès la naissance en milieu famille et se poursuit le long de la vie. L'école, comme institution sociale, est le lieu aménagé pour garantir cette transmission dans le but d'assurer la continuité et la permanence d'une structure sociale donnée. Pour accomplir sa mission, l'institution scolaire use de tous les moyens matériel et humain mis à sa disposition dont les livres scolaires en sont les plus répondus. Les manuels scolaires sont l'instrument incontournable de l'apprentissage de la culture. Leurs contenus reflètent explicitement et implicitement une vision du monde partagée par un groupe social donné. Dans le contexte algérien, les apprentissages culturels et disciplinaires sont centrés sur le manuel scolaire, il a donc un pouvoir énorme et sur les élèves et sur les enseignants. La centralité des manuels scolaires dans le processus de socialisation de la culture a présidé notre choix de les étudier sur le plan socioculturel afin de mieux comprendre ses formes et sa didactisation dans le système éducatif algérien et, au même titre, de déterminer ce qui en reste lorsque le parcours scolaire arrive à son terme. Lorsque Eduard Herriot explique la culture par « ce qui reste quand on a tout oublié », il pensait sans doute à quelque chose d'invisible mais installé dans la mentalité des gens. Notre projet de recherche se présente donc comme une tentative de rendre visible en termes de culture ce qui ne l'est pas à travers le contenu du manuel scolaire.

INTRODUCTION GENERALE

Interroger la situation scolaire et les facteurs internes et externes y intervenants s'imposent en priorité à tous les éducateurs et chercheur(e)s préoccupés par la question culturelle en Algérie. A la réalité sociale complexe et une école qui peine à assurer pleinement ses fonctions s'ajoute la question de l'élaboration des manuels scolaires. Les travaux de recherche autour des manuels scolaires témoignent de leur rôle important dans le processus éducatif. Ce projet de recherche est né suite à une série de remarques concernant les manuels scolaires en Algérie. La première remarque concerne la place du texte d'auteur algérien dans le manuel scolaire de langue française. Lors de l'inauguration de la rentrée scolaire de 2016-2017, l'ex-ministre de l'éducation nationale N. Benghebrit déclarait à la presse que 40% du volume textuel du manuel sera consacré aux textes d'auteurs algériens. Cette décision n'a pas été justifiée sur le plan pédagogique. Il s'agit, probablement, d'accorder plus d'espace à la production culturelle nationale dans le but de renforcer le sentiment de fierté d'appartenir à la nation algérienne. Toutefois, l'absence d'un principe de sélection des textes supports dans les manuels scolaires en usage au collège et au secondaire montre que le choix du contenu textuel est laissé aux affinités de leurs auteurs. Le manuel scolaire de la troisième année secondaire constitue un cas qui illustre ces orientations. Son contenu se compose exclusivement de faits historiques renvoyant à la période coloniale. De plus, les auteurs des textes supports sélectionnés ont, d'une manière ou d'une autre, ont fait partie de la sphère politique (chef de gouvernement, ambassadeur, ministre). Enfin, en dernière remarque, une série de travaux universitaires algériens émettent des réserves sur une certaine conception de la culture et de son apprentissage. Le va-et-vient entre contenu du manuel et littérature du domaine en ce qui concerne les notions de culture et de formation culturelle a permis de dévoiler l'existence d'un malaise ou d'une sorte de conflit idéologique qui n'est pas saisissable à une lecture superficielle. A partir de ces constats, l'idée de mener une analyse de contenu parait pertinente à deux niveaux : au niveau de la conception que l'on se fait de la culture et au niveau de son objectivation sachant que les instructions officielles insistent principalement sur la nécessité de doter l'apprenant d'une identité « *forte et positive* » permettant l'ouverture sur les autres cultures. Dès lors, la question de correspondance des contenus choisis et les objectifs fixés s'impose dès le départ.

Dans la littérature, les manuels scolaires, en tant que moyen de base, sont le produit et le reflet de l'état d'une société donné à un moment de son histoire. Les connaissances culturelles, une fois inscrites dans les manuels scolaires, acquièrent un statut officiel et légitime. Le contenu culturel du manuel scolaire se présente sous deux formes plus ou moins liées. Il peut être sous forme de savoirs déclaratifs visibles à une lecture en surface (thèmes, événements, personnages). Ils sont une production culturelle réelle et vérifiable par différentes sources. Toutefois, leur choix, leur structuration et leur mode de présentation peuvent nous renseigner sur une certaine perception de la réalité socioculturelle d'une société donnée. Comme ils peuvent être sous forme de représentations invisibles à une lecture superficielle. Les représentations sont véhiculées, souvent à l'insu de l'individu, dans le contenu textuel et dans l'organisation générale des apprentissages que le manuel propose comme vérités à ses lecteurs. Elles fondent et définissent la manière d'être dans le monde du futur citoyen. Les représentations sont définies comme des structures cognitives inexistantes en tant qu'entêtée dans le réel. Mais, elles peuvent être formalisées dans le discours à travers la mise en relation des mots et des structures langagières, à travers les opinions et les informations à propos d'un objet social. Dès lors, la question, compte tenu de ces observations, des éléments issus de la réflexion scientifique et de la situation socio-éducative en contexte algérien, est de savoir si **le contenu socioculturel (manifeste ou latent) sélectionné dans le manuel scolaire algérien de la 3ième année secondaire de langue française contribue-t-il à doter l'apprenant d'une identité forte et positive.**

Cette question a pour ambition d'interpeller le manuel scolaire à la fois au niveau du choix des contenus et au niveau de l'organisation des apprentissages culturels. Pour ce faire, le manuel scolaire objet d'étude sera incessamment confronté à un profil de citoyen à former tel qu'il est décrit par les documents officiels. Cette finalité se traduit par la volonté de doter l'apprenant, au sortir du secondaire, d'une *identité forte et positive*. A savoir que Le référentiel général des programmes de 2003 décrit l'identité du citoyen à former par l'école en ces termes : *fier de son appartenance, capable d'agir sur le monde, ouvert, compétitif, esprit critique, conscient des enjeux civilisationnels du monde d'aujourd'hui*. Ce profil d'Algérien(ne) est désigné, dans le même document, par le terme « *Algérianité* ». Les composantes de l'identité citées dans le document pourraient être reformulées en trois éléments : une conscientisation, un agir positif sur le monde et une altérité. Il va sans dire qu'il s'agit là d'une perception de soi et de sa capacité à gérer les situations de la vie afin d'en tirer le meilleur pour soi et pour autrui. Cette intention est formulée dans des conditions idéales. Or, la formation identitaire à l'école ne se réalise pas dans l'isolement total. Elle est affectée par des influences diverses venant d'un milieu social historiquement situé et d'un réseau de relations intra et internationales. Le passé colonial, la mondialisation et l'appartenance à une aire culturelle sont autant de sources d'influences et de perceptions qui participent inévitablement au processus éducatif. Il convient de reconnaitre dès maintenant que le processus de socialisation d'une culture se caractérise par une multi dimensionnalité qui dépasse le cadre de cette recherche. Dans ce cas et pour pouvoir apporter des éléments de réponse à la question de départ, elle sera limitée et démultipliée en quatre sous questions :

- Quelles perceptions de soi de l'Algérien véhicule le manuel scolaire ?
- Comment ces représentations de soi se manifestent-t-elles dans le contenu textuel du manuel ?
- A quelle origine les attribue-t-on dans le contexte algérien ?
- Quelles en sont les conséquences pédagogiques dans l'apprentissage de la langue française ?

Ce questionnement permet d'identifier les éléments structurant l'image de l'Algérien dépeinte dans le manuel scolaire ainsi que l'arrière-plan dans lequel elle s'enracine. Chacune de ces quatre questions cible un aspect du processus de formation culturelle. La première question porte sur les attributions identitaires de l'Algérien. Il s'agit du regard porté par l'Algérien (textes d'auteurs algériens) sur l'Algérien (perception de soi). Elle pourrait renseigner sur l'estime de soi ou, inversement, sur un malaise identitaire. La deuxième question permettrait de s'informer sur la confiance en soi et le contrôle que l'Algérien exerce sur son environnement (inter/agir efficacement sur le monde). La troisième question portant sur l'origine de ces représentations. Cette question est très importante car elle déterminerait la part des influences culturelles internes et externes sur la formation identitaire des apprenants. Dans le cas de l'Algérie, il est question des effets postcoloniaux ayant accompagnés l'édification de l'école algérienne. La dernière question nous éclaire sur le processus éducatif mis en place dans ces conditions et sur le rapport à la culture établi dans le manuel objet d'étude. Ainsi, pour résumer, l'ordre de questionnement permet d'aller de l'origine de la formation des représentations de soi, de leurs formes dans le discours scolaire et, pour terminer, de leur impact socioéducatif.

Hypothèses de la recherche

La quasi-totalité des textes d'auteurs algériens inscrits dans le manuel scolaire objet d'analyse sont des témoignages authentiques. Ils relatent exclusivement les atrocités vécues par les Algériens pendant une période de leur histoire nationale tandis que les auteurs étrangers auront tout l'espace nécessaire pour exposer les différents aspects de la vie sociale selon leur vision du monde. Cet agencement thématique visible pourrait être compris comme une dévalorisation de sa culture par sa réduction à un récit historique dont la trame est constituée d'atrocités et de conditions misérables vécues par les Algériens sous la colonisation française. Cette orientation

vise, sans doute, à mettre en avant les sacrifices et l'effort considérable du peuple algérien pour le recouvrement de son indépendance dans l'intention de renforcer le sentiment de fierté et d'appartenance nationales. Toutefois, ce contenu socioculturel, dans sa forme implicite, aurait tendance à engendrer un effet contraire à ce qui est attendu au départ. Les représentations de soi (de l'Algérien(ne)) et la répartition thématique pourraient cacher une image de soi négative et, par conséquent, ne favorisent pas la formation d'une identité forte et positive telle qu'elle est définie dans les programmes officiels. L'apprenant algérien, exposé à un contenu culturel le renvoyant systématiquement à un contexte colonial, est, de facto, enroulé dans un processus de victimisation et de quête de reconnaissance. Les faits culturels présents dans le manuel concernant la culture de l'autre sont érigés en modèle à imiter sans réserve. Le fait de confier exclusivement aux auteurs algériens de relater un passé colonial douloureux en laissant par la même occasion aux auteurs étrangers de traiter les différents aspects de la vie sociale dans le manuel de langue française dénote d'une attitude négative envers soi. Ce choix suggère que Le monde de l'autre, à l'opposé de celui de l'Algérien, est meilleur. Dans ces conditions, Le contenu du manuel scolaire objet d'étude tend à établir, par son mode d'exposition de la culture, des rapports auto-dévalorisants. Ce phénomène pourrait avoir, initialement, un lien avec les effets psychologiques de l'héritage colonial**. Le manuel scolaire, sous l'emprise de cet héritage colonial, il contribue à la formation d'une identité négative et mal vécue chez les apprenants algériens. Subséquemment, il invite le futur Algérien à abandonner sa culture pour adopter celle de l'autre sous une étiquette universaliste.**

Les effets postcoloniaux peuvent expliquer en partie les maux observés d'abord en milieu scolaire par l'inefficacité de l'action socialisatrice et, au même titre, en milieu social par l'incapacité des jeunes à se prendre en charge sans une aide extérieure. L'émigration clandestine, l'anomie et le peu d'intérêt manifesté à l'égard de la chose publique sont les signes extérieurs d'une éducation mal conçue par ce qu'elle est soumise à des dépendances en modèles qui dépassent le cadre scolaire. L'éducation en Algérie s'appuie exclusivement, dans son organisation et ses fondements épistémologiques, sur des savoirs sociologiques élaborés dans le monde occidental qui ne sont pas forcément valides dans le contexte algérien. La contradiction entre réalité socioculturelle spécifique et modèles éducatifs proposés entrainera inéluctablement la formation d'une identité éclatée.

Intérêt et pertinence de la recherche

Les travaux algériens ayant pour objet le contenu socioculturel du manuel scolaire consultés dans le cadre de cette étude se répartissent en trois catégories. La première catégorie des recherches s'intéresse particulièrement à l'image de l'autre dans le discours de l'Algérien(ne). La seconde se préoccupent des représentations que se fait l'autre de l'Algérien(ne). La troisième catégorie se focalise sur les représentations du genre, du corps, de la ville et du rapport des locuteurs à la langue cible. Dans ces travaux, l'identité de l'Algérien(ne) est considérée comme un déjà là. Ces travaux s'appuient initialement sur un(e) Algérien(ne) imaginé(e), doté(e) d'une identité forte et positive. L'Algérien(ne) ainsi défini(e) aura besoin juste d'une ouverture sur l'autre. Or, la découverte de la culture de l'autre et l'interculturel ne suffiront pas à faire exister systématiquement un(e) Algérien(ne) en harmonie avec soi-même. L'intérêt de notre recherche est justement d'attirer l'attention sur un être Algérien(ne) « *empirique* », sur ses perceptions de soi et sur ses comportements permettant de l'identifier. Il s'agit, dans ce travail, d'accorder la priorité à ces images que l'Algérien(ne) se fait de soi à travers ses choix, ses comportements et ses réseaux de relations avec autrui avant même de l'envisager dans une altérité**.** Fondamentalement, il s'agit des types de référents culturels constitués en objets d'enseignement permettant la formation et la cohérence intérieure de la personnalité algérienne. L'intérêt de ce travail est de remettre en cause, dans un contexte de crise multidimensionnelle reconnue officiellement, une certaine conception de la culture nationale et de son apprentissage dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère.

La formation d'un acteur social capable de faire face aux nouvelles réalités- culturelle et économique-engendrées par des changements sociaux brutaux semble être le seul moyen de sortir de la situation de crise et d'inertie psychique. Les enjeux identitaires, ici, sont énormes puisque d'eux dépend l'édification d'une société stable et prospère. Le processus de dynamisation de la société commence et prend appui sur un apprentissage de la culture ayant pour fond un sentiment d'efficacité et une perception de soi positive. Notre objectif général est de montrer l'importance à accorder aux représentations de soi véhiculées en latence par le contenu culturel proposé dans les programmes scolaires nationaux. Aussi, ce travail se veut un appel aux spécialistes et aux décideurs à accorder plus d'importance aux multiples enjeux relatifs à la production des manuels scolaires dans un contexte d'instabilité et de transition. Ces enjeux peuvent être regroupés selon ordre de pertinence par rapport à l'objectif de cette recherche :

- Sur le plan didactique, attirer l'attention des auteurs/concepteurs des manuels sur certains phénomènes qui peuvent avoir un effet pervers lors de l'élaboration des manuels scolaires. La nature des savoirs sélectionnés, leur choix, à proprement parler, et leur mode d'exposition sont l'expression d'une certaine vision du monde structurée à partir de nos représentations de la culture et de l'éducation notamment. L'organisation didactique des manuels scolaires n'est pas seulement une affaire de méthodologie constituée mais également de légitimation et de modèles éducatifs à prévoir par rapport aux finalités préfixées. Il n'est pas aisé de proposer une démarche culturelle dans les manuels en l'absence d'une définition stable et générale de la culture. La légitimation et la structuration des faits culturels devraient incessamment être interrogés et réactualiser en fonction des nouvelles réalités sociales. Il est clair que l'enjeu des nouvelles approches est de repenser la culture dans la communication et l'interaction avec les objets/personnes. La constitution de l'objet culture sous forme d'apport informationnel dans les textes supports n'a pas d'effet réel sur la formation culturelle de l'apprenant puisque, le cas usuel, l'attention est porté sur les mécanismes de la langue. L'apprentissage de la culture devra être explicite en termes de comportements et d'attitudes.
- Sur le plan social ; à ce niveau, les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la culture sont énormes par le fait qu'ils soulèvent la question de l'intégration et de la participation des futurs citoyens au développement économique et culturel de leur communauté. Cet apprentissage est censé garantir l'épanouissement personnel et la cohésion sociale. La concrétisation de ces objectifs ne peut être envisagée en dehors du développement de la confiance en soi et le sentiment d'efficacité chez les sujets à socialiser. Pour ce faire, un manuel scolaire ramène en classe la société à bâtir en valorisant ce qu'il faut faire pour le rendre meilleur par un travail sur les représentations. Dans cette mission de socialisation, les manuels scolaires ne sont pas à l'abri des influences culturelles qui touchent une société donnée. Elles déterminent dans une large mesure leurs contenus et leur organisation. Les influences culturelles déterminent un réseau de relations de pouvoir entre groupes sociaux et entre sociétés particulièrement dans un monde qui fait fi des frontières nationales et du protectionnisme culturel. Dans ces conditions, l'éducation générale n'est pas un ensemble de procédures à mettre en place en s'appuyant sur ce qui se fait ailleurs. Il est nécessaire voire vital de repenser l'éducation à partir d'une sociologie algérienne.
- Sur le plan personnel, le souci majeur d'un enseignant de français en Algérie est, dans le respect au mieux possible des instructions, de faire parler la langue à des jeunes dans l'espoir de les voir accéder à des formations universitaires dispensées en langue française. L'apprentissage de la culture par la discipline passe souvent au second plan. Cette recherche offre l'occasion de revoir en profondeur certaines convictions et, par là-même, à relier les connaissances profanes acquises sur le terrain à un cadre théorique.

Enfin, le système éducatif algérien est en passe d'entamer une troisième révision des programmes après celle de 2003 et l'ambition de ce travail de recherche est également de. Mettre à la disposition de tout lecteur intéressé une synthèse sur l'état des lieux dans le domaine de la conception/élaboration des manuels scolaires**.**

Méthodologie

Le choix de procéder à l'analyse de contenu thématique du manuel scolaire du secondaire algérien est dicté, dans le cas de cette étude, par deux bonnes raisons. D'abord, « *L'analyse de contenu thématique est la plus simple des analyses de contenus » (Mucchielli cité par Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002, 94).* Ensuite, les mêmes auteurs s'entendent sur sa pertinence dans l'étude des représentations sociales par le biais du langage. A ce titre, ce choix permet une initiation à la recherche scientifique tout en ayant l'occasion d'innover et de renouveler les connaissances sur les manuels scolaires.

La seconde raison tient de la neutralité dans la constitution des objets à analyser du moment que le document manuel qui fera objet d'analyse préexiste l'intervention de l'analyste.

La formulation d'hypothèses de départ et le choix au préalable d'un cadre théorique dans ce travail correspondent à une démarche hypothético-déductive. Cette recherche s'inscrit aussi dans une perspective psychosociale dans le domaine de la Didactique des langues et des cultures. Cependant, rien n'empêche de faire appel au cours de l'analyse et pendant l'interprétation des résultats à des théories venant essentiellement de la sociologie et de l'anthropologie. La méthode de recherche consiste à soumettre le corpus retenu à une grille d'analyse préconstruite. Les résultats obtenus seront interprétés et discutés à la lumière de la littérature du domaine.

Le corpus sera constitué exclusivement des textes du manuel scolaire de la 3^{ième} année secondaire en contexte algérien. Les matériaux constitutifs du corpus seront subdivisés en deux parties. Des textes d'auteurs algériens, au nombre de 22 textes, où il sera question de prélever les images de soi de l'Algérien(ne). Les textes d'auteurs étrangers présents dans le manuel feront l'objet d'un traitement qui permet de percevoir l'autre, ces centres d'intérêt et son image par rapport à ceux de l'Algérien. La construction de la grille d'analyse suit l'ordre des questions de départ selon le schéma suivant : la représentation de soi, le rapport à l'autre et les rapports de l'Algérien(ne) aux objets/personnes dans le monde.

Limites et obstacles à la recherche

Les spécialistes du domaine s'accordent à dire que l'analyse de contenu repose sur la compétence interprétative du chercheur(e). Son intelligence et sa subjectivité constituent la pierre angulaire de l'effort d'extraction d'informations valides. Cependant, son analyse ne peut rendre compte de tous les phénomènes du discours. Le registre de la langue, les structures, les mots et leurs relations sont tous porteurs de représentations culturelles de l'énonciateur. Cette recherche porte sur l'analyse thématique à travers les opinions et les attitudes formalisées par et dans le langage et, dans ce cas, elle se limite à une partie de la réalité représentée dans le contenu du manuel scolaire. Les représentations n'existent pas en tant que telles, elles sont formalisées par la mise en relation des éléments discursifs et le choix opérés. De surcroît, il n'est pas facile de distinguer une représentation personnelle d'une représentation socialement partagée car on n'a pas pu accéder à la biographie des auteurs du manuel scolaire. Dans ces conditions, l'étude se limite à signifier les informations fournies par le traitement du contenu du manuel objet d'analyse. Par conséquent, la méthode utilisée dans cette étude ne pourrait être systématiquement généralisée à d'autres manuels. De plus, le corpus est constitué d'extraits choisis par les auteurs du manuel après les avoir soumis à un traitement personnel. On ne peut pas savoir les liens entre la vision du monde des auteurs du manuel et celle des auteurs d'ouvrages cités. Par conséquent, la portée de cette recherche se limite aux choix (thème et organisation thématique) des auteurs du manuel en question.

Par ailleurs, les opérations de catégorisation des énoncés relatifs à l'expression de soi et de l'altérité sont difficiles à distinguer puisqu'ils sont intimement liés et peuvent avoir des formes

semblables dans le discours. De la même façon, l'intensification des situations coloniales par la redondance des éléments linguistiques caractérisant l'Algérien pourrait avoir une double signification selon l'intention de l'interprète. Ce procédé peut exprimer le courage et la bravoure de l'Algérien comme elle peut exprimer la soumission d'une population désarmée face à l'agresseur. Enfin, d'un point de vue personnel, la part de la subjectivité dans ce travail pourrait être significative lorsque on se voit, en tant qu'Algérien, l'objet même de sa propre réflexion.

Rédaction des travaux

La rédaction de la recherche sera faite en trois parties. La partie contextualisation est constituée de quatre chapitres. Le premier chapitre intitulé l'histoire culturelle de l'Algérie abordera l'évolution culturelle de la société algérienne avant, pendant et après la colonisation. Nous mettrons l'accent particulièrement sur le projet culturel algérien depuis l'indépendance. L'objectif de cet aperçu historique est, d'un côté, d'établir le fait d'une crise socioculturelle et d'en caractériser ses éléments de l'autre côté. Le deuxième chapitre intitulé le processus éducatif en Algérie sera consacré à l'organisation des apprentissages depuis la première école jusqu'à nos jours. Il s'agit de montrer à travers l'étude des documents officiels les choix didactiques et méthodologique retenus par l'école algérienne à différentes époques. Notre intention est de discuter ces choix par rapport à un contexte socioculturel donné et par rapport à leur structuration dans les programmes scolaires. Notre objectif est de montrer que la dépendance en modèles didactique est révélatrice de représentations de soi négatives. Le troisième chapitre intitulé : Le manuel scolaire en Algérie. Il expose les modes et les procédures de l'élaboration des manuels, de leur histoire et les perspectives de la recherche algérienne autour des manuels scolaires.

Le dernier chapitre intitulé l'apprentissage culturel dans le manuel scolaire de la 3^{ième} AS abordera principalement deux points essentiels. Le premier point porte sur l'évolution de l'apprentissage de la culture et de sa conception dans trois manuels scolaires représentant trois époques 1982, 1992, 2002. Le second point concerne l'organisation de l'apprentissage de la culture dans le manuel scolaire qui se revendique de l'approche communicative en l'occurrence le manuel scolaire de la 3^{ième} AS. Il sera questionné sur son organisation didactique et ses contenus. L'objectif dans ce chapitre est de mesurer, sur le plan idéologique, l'écart entre les exigences nationales par rapport à une réalité sociale complexe et exigences didactiques induites par le choix d'un modèle didactique.

La deuxième partie se compose aussi de quatre chapitres. Un chapitre se chargera de faire le tour d'horizon de la littérature du domaine des concepts majeurs structurants notre analyse à savoir le manuel scolaire comme objet et comme concept. Le second chapitre tente de clarifier ce qui est entendu par les représentations sociales. Le troisième chapitre sera dédié au processus de socialisation de la culture par l'éducation institutionnelle. Il s'agit de faire le point sur les apports théoriques dans le domaine de la didactique des langues sur les modes d'acquisition de la culture. On y aborde les différentes conceptions de la notion de culture, de son objectivation et son inscription dans les manuels scolaires de langue. En dernier lieu, une place importante sera octroyée à la situation scolaire en Algérie. Il est question essentiellement des sources d'influences et de concurrences auxquelles est soumise l'école algérienne dans sa mission socialisatrice. Le dernier chapitre présentera les éléments théoriques de méthodologie de l'analyse de contenu notamment dans le domaine des sciences de l'éducation. Il s'agit, dans ce chapitre, d'asseoir notre méthode sur une base théorique valide par rapport à une méthodologie constituée.

La dernière partie de la rédaction sera réservée à l'étude du cas du manuel scolaire algérien du secondaire. Elle est organisée en deux sous-parties. Dans la première sous-partie, une présentation détaillée de l'organisation didactique du manuel objet d'analyse sera placée en premier lieu. L'objectif est de caractériser, d'un point de vue didactique et méthodologique, le processus d'enculturation suggéré par cette organisation. Il s'agit de savoir si le manuel scolaire

s'engage dans une pédagogie active ou dirigiste. Dans un second lieu, une présentation détaillée de la méthode d'analyse et de la grille d'analyse est utile pour la suite. En dernier lieu, nous procédons à l'analyse des données suivie de la présentation des résultats et de la partie discussion. Les six chapitres rédigés permettent chacune d'apporter une réponse aux questions suivantes :

- Quelle conception de la culture et dans quelles conditions sociopolitiques a-t-elle été élaborée en contexte algérien ? Quel mode d'organisation a-t-il été retenu pour sa transmission à l'école ?
- Les modèles didactiques issus des nouvelles approches tiennent-ils compte de la réalité algérienne ? comment sont-ils implantés en contexte algérien ? Les concepts structurants les programmes scolaires sont-ils bien explicités et opérationnalisés pour les rendre accessibles à tous ?
- Comment les manuels scolaires participent-ils au processus de socialisation ?
- L'apprentissage de la culture est-il une affaire d'apport informationnel ou tend à faire acquérir des attitudes et des comportements ?

Et ce, dans le but d'aborder toutes les facettes relatives à la question de recherche dans ses aspects théoriques et pratiques. Ces questions seront reprises dans l'introduction de chaque chapitre afin de permettre au lecteur de garder une ligne directrice de lecture. Enfin, cette analyse ne prétend pas cerner toute la réalité relative à la production des manuels scolaires ou de couvrir l'étendu des processus d'enseignement et d'apprentissage mais de dévoiler en partie les phénomènes qui peuvent confiner dans les situations scolaires.

Partie 1

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Introduction

Pendant plus d'un siècle, La résistance du peuple algérien à la colonisation et à la dépersonnalisation s'est faite dans la douleur et le déchirement à plus d'un niveau. Dépossédés de leurs terres, déplacés et réduits à l'esclavage, les Algériens ont inventé des modes de survie pour contrer les effets négatifs de cette situation. La solidarité, la souffrance dans la dignité et une loyauté irréprochable à la famille et à la tribu (la communauté)) sont, à ce titre, les marqueurs saillants d'une identité spécifique et historique. Les conséquences psychologiques et sociales de cette douloureuse histoire ont donné lieu à la formation à fortiori d'une culture que l'on peut qualifier d'engagée et d'engageante. La période coloniale ainsi que les événements qui y sont liés expliquent, dans une large mesure, l'état actuel de la situation socioculturelle en Algérie. Les souvenirs et les sentiments de colère alimentent incessamment le débat social et politique dans le quotidien algérien. Ces aspects psychologiques déterminent la manière d'être Algérien. Au lendemain de l'indépendance en 1962, la priorité est accordée à la lutte contre la pauvreté et à l'édification des instances de la nouvelle république. Les questions relatives à la culture et à l'éducation ne seront abordées qu'à partir de 1965-67. La structure et l'organisation de l'école coloniale seront maintenues par manque d'enseignants et d'infrastructures nouvelles. Ainsi, dès le départ, l'école algérienne est organisée selon le modèle français de la même façon que les autres institutions de l'état. L'introduction à l'école, dans ces conditions, d'une culture nationale opposée en tous points à une culture spécifique au mode de fonctionnement de la forme scolaire héritée aura pour conséquence des tensions induites par leur hiérarchisation dans les programmes scolaires. Dans ces conditions, toute appréhension de la réalité socioculturelle de l'Algérie passe par la connaissance de son histoire précoloniale et coloniale. Nous entendons examiner, dans la première partie de notre travail, d'un point de vue anthropo-sociologique, deux aspects de cette histoire : les fondements historiques de la culture nationale et son introduction dans le système éducatif algérien. Pour ce faire, nous tenterons d'y répondre aux questions suivantes : comment s'est constituée la culture nationale et comment s'est opérée sa transformation en objet d'apprentissage ?

Aujourd'hui, après 60 ans d'indépendance, l'Algérie peine encore à fonder une société à la hauteur des aspirations exprimées au lendemain de l'indépendance. Les observateurs attribuent l'origine de ces difficultés à deux facteurs principaux : En premier à des choix idéologiques et politiques et, en second, aux effets du processus de décolonisation. Ces difficultés prennent, dans le temps, une forme de crise politique, ethnoculturelle, économique et structurelle. Afin de mieux comprendre la nature de cette crise multidimensionnelle, nous subdivisons cette partie, Compte tenu de l'importance de la question culturelle et de son mode de transmission en Algérie, en trois chapitres. Le premier chapitre sera consacré à l'histoire culturelle de l'Algérie. Nous parlerons du projet culturel algérien, de sa légitimité et de son ancrage dans le nationalisme algérien. Nous verrons que, dans ce projet, la réaction violente algérienne à la politique coloniale a engendré des difficultés dans sa concrétisation. Nous accorderons une place importante aux influences culturelles en tant qu'héritage colonial et en tant que rapports établis, de facto, régissant le monde algérien d'aujourd'hui. Le deuxième chapitre sera consacré à la naissance et à l'évolution du système scolaire algérien. Dans ce chapitre, nous accorderons

une priorité à la lecture des documents fondateurs de l'école algérienne de l'après réforme de 2003. Il s'agit d'interroger, par rapport à la réalité socioculturelle, le système éducatif sur ses choix didactiques et socioculturels dans les premières réformes de 1976 et dans celles de 2003. L'accent sera mis sur les aspects culturels du processus éducatif. L'organisation formelle du système éducatif ne sera évoquée que dans la mesure où elle nous éclaire sur la dimension idéologique et culturelle de la planification des enseignements. Nous discuterons ces choix selon l'ordre des réformes scolaires engagées sans pour autant opter pour une approche historique. Il s'agit, pour nous, de localiser les dysfonctionnements observés notamment sur le plan culturel du système scolaire. Le troisième chapitre. Traite de la production des manuels scolaires en Algérie depuis l'indépendance. Nous parlerons, par la même occasion, de l'état de la recherche autour du manuel scolaire en contexte algérien. Nous entendons, dans ce chapitre, mettre en exergue l'expérience algérienne dans le domaine de l'élaboration des livres scolaires. L'objectif est de revisiter les concepts retenus dans l'élaboration des programmes scolaires par la lecture des documents officiels. Puis, les discuter au regard de leur formation en Didactique des langues et des cultures. L'idée organisatrice de cette partie est de retracer la question culturelle d'abord dans la société puis dans le système éducatif et enfin dans les manuels scolaires. Ainsi nous auront recouvert la notion de culture et de son apprentissage en contexte algérien de la conception à la réalisation. Nous nous appuierons dans ce travail sur les documents fondateurs de l'état algérien, sur les documents fondateurs du système éducatif algérien et sur l'apport scientifique dans le domaine de la Didactique des langues et des cultures. Notre objectif pour cette partie est d'insister sur l'importance et la pertinence de notre recherche par rapport à un contexte spécifique. Notre conviction est que l'échec officiellement reconnu en 2014 des réformes scolaires de 2003 est intimement lié au traitement et à l'apprentissage de la culture.

Chapitre I –l'histoire culturelle de l'Algérie

La quête de souveraineté

Dès l'indépendance, les dirigeants du parti de libération nationale (FLN) ont opté, lors du congrès de Tripoli en 1963 pour un socialisme qui se veut « spécifique ». Ce *socialisme spécifique*[1] tire ses références dans l'histoire du nationalisme algérien. Ce choix pourrait être expliqué par deux facteurs interne et externe ; le caractère populaire de la révolution de libération nationale qui s'est appuyée essentiellement sur la paysannerie et les classes populaires que Mohamed Harbi qualifie de « *classes plébéiennes* »[2]. Le second facteur est de contrecarrer les tentatives de l'administration coloniale de laisser les commandes du pays aux mains d'une bourgeoisie bénéficiaire de l'entreprise coloniale. D'autre part, le socialisme algérien voulait, sur le plan idéologique, rester sous l'autorité de Dieu sans pour autant se priver de l'emprunt des outils matérialistes dans la gestion du pays. Un grand projet culturel qualifié de troisième révolution est lancé après celui de l'agriculture et de l'industrie. Ce projet aspire à permettre aux Algériens de se réapproprier leur culture et leur histoire et à redéfinir de nouveaux rapports dans une société moderne. Afin de déterminer les grandes lignes de cette politique culturelle, nous avons choisi de la retracer à partir des documents officiels de l'état algérien tels le programme de Tripoli 1963, la plateforme du congrès de la Soummam 1956, la charte d'Alger1964, la charte nationale1976 et les constitutions de1963 à 2020[3].

Aborder la réalité socioculturelle de l'Algérie dans une perspective anthropologique serait l'approche la plus appropriée pour rendre compte d'une Algérie historique. La culture, dans son sens le plus général, englobe tout ce qui est relatif à l'être humain, à ses activités et à son existence. Comprendre la culture d'une société à travers son histoire permet de mieux saisir son état actuel et son évolution. Dans le cas de l'Algérie, il semblerait que, au-delà de toutes rivalités nées de l'ambition de domination de l'espace par tel ou tel groupe social, une constante se dégage dans cette longue histoire nationale ; le sentiment d'appartenance et la conscience d'un devenir commun. Cette donne n'est pas le produit d'un nationalisme récent mais elle s'est forgée à travers des siècles sous des formes diverses en fonction des rapports établis avec un pouvoir central de l'époque. L'histoire précolonial de l'Algérie, connue sous l'appellation *Maghreb central*, se fait et se défait aux grés des alliances tribales dont les chefs ou « cheikhs » en sont les responsables. Les cheikhs dont la seule fonction vis-à-vis d'un pouvoir souvent établi dans les villes principales (Alger, Oran, Constantine) était la collecte des redevances. L'activité culturelle était du domaine privé, organisée et financée bénévolement par la population. Son intensité et sa variété égalaient celles des autres sociétés en matière d'enseignement religieux, d'arts, de métiers et d'industrie militaire. Cette longue Histoire est souvent évincée dans les études historiques :

> *« Le nom d'Algérie existe depuis la première moitié du XVI° siècle, le Maghreb central et oriental possède une histoire millénaire […] ces temps n'en contiennent pas moins des heures de lumière et de gloire qu'on nous reproche de ne point évoquer* » (Ageron, 1977 : 9)

[1]Expression reprise par la charte d'Alger 1964 et la charte nationale 1976

[2]Harbi (cité par Grand guillaume, 2002) décrit la société algérienne sous la colonisation en une classe de bourgeoisie proche du colonisateur et une « classe plébéienne » formée de la paysannerie.

[3]Ces documents sont disponibles sur le site de la présidence de la république ; www.elmouradia.com

En ces temps-là, la vie sociale s'organise autour de la tribu et de la pratique religieuse. Le déplacement de la tribu avec toute sa structure et sa hiérarchie sociale n'affecte en rien la cohésion du groupe. L'origine ethnique et la religion sont les éléments de base garants de la solidarité et de la fidélité de ses membres. L'indivision des terres est le mode d'organisation ancestral de la collectivité[1]. Ce rapport spécifique à la propriété garantit dans une large mesure à tout individu membre de la tribu des droits égaux. La pratique de la transhumance du sud au nord rendait difficile la localisation de ces groupes tribaux. Toutefois, compte tenu des rapports d'allégeance établis entre ces tribus et les principales villes notamment Oran, Alger et Constantine nous donne une image d'une Algérie semblable à celle d'aujourd'hui. Il faut se rappeler que l'organisation territoriale de l'Algérie n'est pas l'œuvre de la colonisation française, on le doit aux Ottomans qui organisèrent le pays en trois régions ou « beylik » ; Oran, Alger et Constantine[2]. La population pratiquait essentiellement l'agriculture et la transhumance, ce qui a donné lieu à un réseau de relations stables ayant pour régulateur l'Islam. La reconnaissance mutuelle de la pluralité n'a fait que renforcer le sentiment d'appartenance à une aire culturelle où l'expression individuelle et collective est garantie à tous les groupes sociaux par l'adhésion à l'Islam. Dans cette Histoire de l'Algérie précoloniale, la religion apparait comme l'élément fédérateur dans la diversité ethnoculturelle : « *par-delà le heurt des tribus, tient surtout à la décisive action de l'Islam »*[3]. Cette donne nous permet de prétendre à une homogénéisation culturelle de la population et, de là, à l'existence d'une société algérienne. Pendant la colonisation française (1832-1962), la société algérienne garde les mêmes structures En dépit d'une politique d'assimilation et de dépersonnalisation. La gestion coloniale de l'Algérie ne s'est faite que par l'intermédiaire des chefs locaux (caïds et pacha aghas). La « djemââ » (le conseil du village) et les confréries religieuses remplacent le pouvoir central dans la gestion des affaires internes de la population. L'enjeu de l'entreprise coloniale est justement de briser ces liens fondés sur l'Islam et son enseignement, sur la solidarité et l'indivision. Une politique de francisation fut mise en place en vue d'une assimilation totale et d'un rattachement définitif de l'Algérie à la métropole. Cette politique coloniale scande le slogan (diviser pour régner) par l'attribution d'un statut de privilégié avec des droits civiques à une élite constituée pour l'occasion. Ces privilèges étaient conditionnés par l'abandon de cet héritage culturel dont l'Islam est le cœur[4]. Dans cette optique, l'école devint alors la nouvelle arme de la politique coloniale[5]. La création d'écoles d'indigènes notamment la célèbre « *école des fils de chefs et des interprètes* »[6] en 1892 et l'enseignement du français, *création de l'alliance française et édition de manuels scolaires spécifique à l'indigénat*[7] sont les leviers de la politique coloniale de la France en Afrique du nord et de l'ouest. La particularité de cette politique est qu'elle visait

[1]L'indivision est un principe de possession collective des terres, la propriété privée est peu connue particulièrement dans le centre et le sud de l'Algérie. Il subsiste même aujourd'hui dans certaines régions.

[2] L'idée des frontières n'existait pas. Les tribus se déplaçaient du sud au nord sans barrières et même en dehors de l'Algérie actuelle.

[6] Ageron, C.R (1977), » Histoire de l'Algérie Contemporaine 1830-1976 », Que sais-je », Paris, Puf, 6° édition 125 p.

[4] Loi Crémieux 1870 accorde la naturalisation (pas la citoyenneté) aux Algériens à condition d'abandonner la loi islamique dans les affaires personnelles.

[5] Ageron p. 67

[6] Nishiyama Noriyuki (2002), « La langue française produit-elle des « français »au sein de l'empire colonial ? », pp 119-132 in : Calvet, L. J & Griolet, P. « Impérialisme Linguistique, hier et aujourd'hui » Paris, INALCO/EDisud, 361p

[7] Nobutaka, M. (2012) « La politique d'assimilation linguistique de la république française et la francophonie » (trad. F. Lesigne) pp. 155-157 in Calvet, L. J & Griolet, P. « Impérialisme Linguistique, hier et aujourd'hui » Paris, INALCO/EDisud, 361 p

dans le cas algérien la latinisation totale du territoire algérien tandis que pour le reste de l'Afrique elle entendait la formation d'une élite francophone rattachée à la métropole. Le grand honneur, salué de par le monde, revient au peuple algérien d'avoir mis en échec cette politique de francisation dans la douleur, le feu et les larmes. Cette forme de résistance à la colonisation a permis de préserver des traditions ancestrales et à maintenir vivace une identité « *historique* ». Tous les peuples observaient cette Algérie rebelle et particulièrement les peuples opprimés qui aspirent à la libération de l'emprise coloniale. L'indépendance de l'Algérie le 5 juillet 1962 marquera un tournant décisif tant sur le plan national qu'international.

Erigée en république démocratique et populaire après l'indépendance en 1962, l'Algérie s'est trouvée face à une réorganisation profonde de la société par le rétablissement des liens avec un passé lointain. Des nouveaux rapports et des nouvelles orientations identitaires, à redéfinir, s'installent dans l'espace culturel algérien. A l'Islam, noyau dur de l'identité culturelle algérienne s'accolera l'idée de l'*état-nation* avec tous ses paradigmes renvoyant à l'unification et à l'exercice du pouvoir sur un territoire bien délimité. L'émergence de l'identité nationale ou *nationalité* constitue la principale nouveauté de cette évolution. Doter le peuple algérien d'une « *identité unique collective et historique* »[1] est le grand projet de la jeune république. La colonisation française de l'Algérie constitue un cas unique dans l'histoire des conquêtes européennes de l'Afrique et de l'Asie. *Une politique de peuplement européen*[2] fut mise en place dès le début de la conquête sous prétexte d'un territoire vide et sans souveraineté qui revient de droit à l'occupant. Les efforts d'une anthropologie colonialiste et la falsification de l'histoire avaient pour mission de justifier l'agression et de théoriser l'entreprise coloniale. C'est ce caractère usurpateur et négationniste qui déterminera le cheminement de ce qui va être le *Nationalisme algérien*.

A l'origine, le mouvement national algérien avait pour but la revendication d'une spécificité culturelle à travers des référents tels la langue, la religion et une longue histoire précoloniale.

> « En *Algérie, le nom même d'Algériens était usurpé par la population coloniale, ne laissant aux natifs que la dénomination de musulmans ou d'indigènes. De ce fait la référence identitaire de l'Islam en Algérie est connotée d'une conscience d'identité non reconnue, voire de dignité bafouée » (*Grand guillaume, 2002)[3]

A défaut d'une puissance politique et militaire, la résistance populaire essayait de réfuter la thèse coloniale par les moyens pacifiques. L'appartenance à la civilisation arabo-musulmane était la ligne directrice du nationalisme algérien dont la langue arabe en est le fondement de base. Dans ce sens, Grand guillaume (2002) affirme que : *« Elle* [la langue arabe] *a profondément marqué la conscience identitaire de l'Algérie, au point de devenir une composante de base de l'idéologie nationaliste »*

L'idée d'une conscience nationale s'éveille à partir des années 30, suite à la célébration humiliante du centenaire de la présence française et la réclamation définitive d'une Algérie française. En réaction à ces prétentions, les Algériens s'engagent dans une nouvelle forme de lutte, politique cette fois-ci, en créant des structures et des espaces politiques ; partis politiques, journaux et écoles arabes. Le retour à l'histoire pour y puiser les éléments culturels se présente alors comme une quête de soi résultant de la dépersonnalisation. L'élite algérienne commence à se démarquer de la politique assimilationniste de la France et à envisager, par là-même, une autonomie et une spécificité locale. La littérature algérienne d'expression française retrace dans sa substance algérienne le passage d'un dialogue en faveur de l'assimilation à une quête

[1] Chartes et constitutions

[2] Nobutaka (2002)

[3] Grand guillaume, G. (2002), L'Enjeu de la Question des Langues en Algérie, In (dir) Bistolfi, R. & Giordon, H., Les langues de la Méditerranée, Les Cahiers de Confluence, Paris, L'Harmattan, P. 141-165

identitaire à part entière[1]. L'association des Eulamas[2], de son côté, a bien compris le rôle de l'éducation. Dès les années trente, l'association inaugure une vaste opération de création d'écoles à travers tout le territoire national. Aussitôt, le nationalisme algérien a son propre réseau de communication pour atteindre la majorité du peuple algérien marginalisée de force par le colonisateur. Une génération de militants fut formée politiquement qui, par la suite, rejoignit les rangs du parti du peuple algérien (PPA)[3].

Toutefois, une partie de la population, la bourgeoisie, est restée à la traine de peur de perdre les avantages acquis en attente d'une hypothétique reconnaissance par le colonisateur. La France ne comptait pas laisser faire et use de tous les moyens pour interdire l'activité politique et semer la discorde parmi le peuple. Le combat du peuple algérien mené à prix fort s'est radicalisé à partir de la deuxième guerre mondiale pour exiger l'indépendance en usant de la lutte armée à laquelle adhère tout le peuple. L'indépendance politique de l'Algérie n'est qu'une question de temps. Nous pouvons, comme aboutissement, considérer le mouvement national algérien comme l'expression d'un retour à l'histoire fondé sur deux éléments définitoires de l'identité culturelle algérienne en l'occurrence **la langue arabe** et l'**Islam**. Dans ce cadre, le recouvrement identitaire sera désigné dans la littérature nationaliste par le terme de « *personnalité* », inventé en la circonstance pour signifier ce processus d'identification et d'appartenance à l'Algérie[4].La culture nationale à promouvoir aura pour arrière-plan la constitution d'une identité collective et la réappropriation de son histoire politique et culturelle.

I-1 identité nationale et/ou Personnalité algérienne

Les recherches menées au départ en sciences sociales autour du concept de l'identité puis dans d'autres disciplines telles la psychologie ou les sciences de l'éducation montrent la difficulté à saisir l'étendue de la réalité à laquelle renvoie cette notion et à déterminer son contenu et son rôle dans la conduite individuelle et collective. Cette difficulté nait du fait que la notion d'identité et de la culture entrent dans une relation de réciprocité et d'induction ; on ne peut évoquer l'une sans l'autre. Nous retiendrons, ici, l'identité dans sa pluralité comme étant la conscience de soi construite à partir de ses croyances et un sentiment d'appartenance à une communauté avec laquelle est partagé un ensemble de valeurs. Dans la deuxième partie de ce travail, nous développerons les deux concepts de culture et d'identité. Avant d'aller plus loin, nous considérons que l'identité nationale comme expression de l'appartenance à une nation ayant une culture aussi perçue comme spécifique à cette nation. L'identité nationale est aussi rattachée au nationalisme :

> « *L'identité nationale- et le discours idéologique qui la soutient, le nationalisme- sont apparus avec l'état-nation moderne. Identité nationale et nationalisme ont permis aux gouvernements d'unifier les groupes socialement et culturellement divergents qu'il régentait pour en faire une collectivité »* (Anderson cité par Dorais, 2004, 9)

Ce qui importe ici c'est la relation de l'identité nationale avec le nationalisme comme idéologie. Il revient de droit à chaque nation de définir son identité nationale en fonction de son projet politique et en référence à une culture dite également nationale. La définition la plus simple de l'identité nationale est celle qui la rattache à un sentiment d'appartenance :

[1] Les premiers romans algériens à partir de 1920 racontent l'échec de la rencontre des algériens et des français Abdelkader Haj Hamou dans son roman « Zohra, Femme de Mineur » exprime bien l'échec de l'assimilation et

[2]Fondée par l'imam Abdelhamid en 1931, l'association se lançait dans un programme de création d'écoles algériennes indépendantes du système colonial (Madrasset ElIslah) littéralement « école de la réforme)

[3]Le PPA (Parti du Peuple Algérien) fut fondé par Messali Elhadj (1898-1974) considéré comme le père fondateur du nationalisme algérien

[4] Le terme a été employé pour la première fois par A. Benbadis en réaction à un écrit de Ferhat Abbas

> « *La conscience d'appartenir à un peuple qui, sous la gouverne de l'état, a le droit et le devoir de contrôler un territoire bien délimité et de le défendre si besoin est* » (Dorais, 2004 : 09)

Le nationalisme algérien a forgé, de façon autonome, son propre concept pour désigner la même réalité à savoir le concept de « *Personnalité* ». la personnalité ou « chakh'siya elwatania » algérienne a vu le jour en réaction à un article publié par Ferhat Abbas[1] dans lequel il remet en cause l'historicité de l'état algérien. Abdelhamid Benbadis fondateur de l'association des Eulamas musulmans et figure emblématique du nationalisme algérien, fait apparaître pour la première fois l'expression de la « *personnalité algérienne* » et lui confère sa célèbre devise : *« L'Algérie est notre patrie, l'arabe est notre langue, l'Islam est notre religion ».* La personnalité algérienne repose, donc, sur trois référents que sont ; un territoire, une langue et une religion. Admise comme telle à l'unanimité jusqu'à l'indépendance, elle s'est revue à être redéfinie ces dernières années (réformes de 1989) pour englober d'autres composantes ethniques. En définitive, l'identité nationale algérienne aura, selon la constitution de 1989, pour référents : arabité (pour la langue arabe), amazighité (pour inclure les parlers berbères), Islamité et Algérianité (pour désigner une spécificité d'une culture nationale). Parallèlement, l'introduction progressive du concept de l'identité dans l'espace culturel algérien pose le problème de sa fixation par rapport à celui de la personnalité. En effet, l'usage simultané du concept de personnalité et du concept de l'identité dans le discours officiel algérien pourrait être révélateur de contradiction et de rupture avec l'Histoire. Une étude des discours de quatre présidents algériens aboutit à la conclusion suivante :

> *« En faisant le choix de cette identité, d'appellation ambiguë, les hommes politiques de l'indépendance espéraient peut-être éviter un déchirement entre les différents éléments de l'entité algérienne et créer ainsi une citoyenneté univoque, jacobine qui réunirait tous les habitants de ce vaste territoire de plus de deux millions de kilomètres* »[2]

Cette analyse a établi le fait que depuis 1962 l'usage de « personnalité » était exclusif pour arriver progressivement à un emploi double du terme de l'identité et de la personnalité. Dans les documents officiels produits récemment, nous constatons effectivement qu'il y a belle et bien un usage double, dans le contexte algérien de ces deux appellations relatives à l'appartenance nationale[3]. Personnalité et/ou identité nationale sont le produit d'une histoire toujours en mouvement et on doit au nationalisme algérien son affirmation et sa continuité.

I-2 La continuité historique

Le conseil national de la révolution algérienne réuni en juin 1962 consacre, dans sa plateforme, une bonne partie au projet culturel en insistant sur l'attachement du peuple algérien aux valeurs nationales perçues comme le produit d'une longue et riche Histoire dans le cadre de la civilisation arabo-musulmane. Ces valeurs ont pour foyer de formation l'Islam et pour vecteur véhiculaire la langue arabe. Cette prise de position constituait la réponse des Algériens au négationnisme coloniale. Le rattachement du peuple à ces valeurs et à son histoire rétablira la continuité historique de l'Algérie. Il faut donc, commencer par rendre à la langue arabe son rôle culturel :

[1]Ferhat Abbas, dans le journal « L'Entente » du 22/2/1936 écrivait « je ne mourrai pas pour la patrie algérienne, parce que cette patrie n'existe pas. Je ne l'ai pas découvert, j'ai interrogé l'histoire…

[2] Scaghetti, J.C (2003), Identité ou personnalité algérienne ? L'édification d'une algérianité (1962-1988), *Cahiers de la Méditerranée*, 66 | 2003, pp.367-384.

« Dans son rôle de culture nationale consistera, en premier lieu, à rendre à la langue arabe son, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation » (programme de Tripoli 1962)

Dans le même sens, le manifeste du congrès de la Soummam affirme le caractère national de la langue arabe et décrit sa marginalisation comme une agression à l'encontre du peuple algérien :

« *La langue arabe, langue de l'immense majorité du peuple algérien a été systématiquement étouffée, son enseignement supérieur a disparu dès la conquête…* » (Manifeste de la Soummam, 1956).

Cette position ferme reprise ultérieurement dans tous les documents officiels traduit aussi le fait que *« Les Algériens n'ont jamais accepté la francisation ; »* (Manifeste de la Soummam, 1956). Le défi n'est pas seulement de redonner à la langue nationale la place qu'elle avait avant la colonisation mais aussi son instrumentalisation, de la rendre porteuse de nouvelles valeurs et de l'expression de l'activité culturelle dans la nouvelle Algérie. Dans les mêmes documents, l'Islam est intimement lié à la nation algérienne, il en est même l'essence, il s'agit ici d'un Islam épuré :

« *Pour nous, l'Islam débarrassé de toutes les excroissances et superstition qui l'ont altéré ou étouffé, doit se traduire en plus de la religion en tant que telle, dans ces deux facteurs : la culture et la personnalité* ». (Charte nationale, 1976)

La révolution culturelle insiste sur le caractère progressiste de l'Islam comme moteur de changement social et du renouveau culturel selon le même document :

« C'est rendre un mouvais service à cette civilisation que de croire que sa renaissance est subordonnée à de simples formules subjectives »

Dans cette vision, l'Islam est un système sociale ouvert et évolutif qui tient compte de l'apport des autres cultures et du progrès de la pensée humaine ;

« *La civilisation musulmane en tant qu'édification concrète de la société, a commencé et s'est longtemps poursuivie par l'effort positif sur le double plan du travail et de la pensée, de l'économie et de la culture* »

La continuité historique de la nation algérienne trouve son origine dans le recouvrement d'une personnalité fondée sur des valeurs autres que celles prônées par le colonisateur. L'orientation arabo- musulmane de la politique culturelle sera formalisée en actions concrètes à travers la politique d'arabisation de la vie sociale notamment sa généralisation a l'enseignement de base et, au même titre, le développement d'une pensée islamique adaptable aux exigences de la modernité. Cette sensibilité à l'histoire, à la langue et à la religion est une réaction à une idéologie colonialiste selon laquelle l'Algérie n'a jamais existée et qu'elle est simplement une création française. L'idée de la continuité historique constitue, dans cette logique, une priorité nationale. On pourrait dire que la révolution culturelle aura pour locomotive cette sensibilité de laquelle le projet national tire sa légitimité.

I-3 Le projet culturel et le poids de la colonisation

La politique culturelle en Algérie indépendante reposait, socialisme oblige, sur une culture de masse destinée à assurer l'adhésion populaire à un régime politique. Ce projet culturel retrouve sa légitimité dans l'instrumentalisation d'un nationalisme triomphant et d'une justice sociale à généraliser. Cette matière culturelle sera visible dans les années 70 à travers l'essor considérable de la littérature arabophone et une production cinématographique qui a suscitée l'admiration de tous. Les réalisations artistiques tiennent leur succès en ce qu'elles traitent des thèmes relatifs au combat des Algériens et aux conditions socioculturelles des gens ordinaires. En parallèle, la littérature algérienne d'expression française continue à se développer avec sa propre thématique, ses frustrations et ces moments de gloire[1]. L'arrivée des coopérants arabes (de

[1] Sur ce thème voir un numéro spécial de « L'ivrEscQ » dédié à l'évolution et à la thématique de la littérature algérienne d'expression française n° 34/Juin-Juillet 2014

l'Egypte, de la Syrie et de l'Iraq) introduit le panarabisme et ses corrélatifs dans le paysage algérien. Ces apports ont eu pour conséquence la division de l'univers culturel algérien en deux tendances protagonistes : un arabisme populaire et une culture francophone laïque et minoritaire. Ce fossé entre deux Algérie ; l'une se revendique de l'orient arabo-islamique et l'autre voit dans le modèle occidental l'unique issu pour une société plurielle, va maintenir la société algérienne dans un statisme linguistique, culturelle, politique et économique. La culture et l'histoire deviendront des lieux de confrontation. Toutefois, un consensus semble s'installer de gré ou de force en ce qui concerne la question culturelle. Le pouvoir algérien semble jusqu'à nos jours opter pour une neutralité ou du moins à incorporer les deux courants politico-culturels dans un seul projet national qui réconciliera tradition et modernité. Ce projet culturel reposera sur une certaine conception algérienne de la culture

> *Un patrimoine matériel comme produit palpable, physique, contingent : sites, moyens de transport, les habits…), et la culture non matérielle c'est le chant populaire, arts et cinéma, littérature…)*[1]

Également, cette culture algérienne *« sera nationale, révolutionnaire et scientifique »*[2]. Ce projet ou « *révolution culturelle* » est structuré autour des axes suivants :

I-3-1 Le développement de la conscience socialiste

Le « socialisme spécifique » comme projet politique tend à proposer des structures sociales organisées autour de la nationalisation des biens et des moyens disponibles dans la société. Son but étant de lutter contre

> « *Le féodalisme, l'élitisme et les effets négatifs de la colonisation en développant la conscience révolutionnaire* » (programme de Tripoli, 1963).

La célèbre devise de la république algérienne *« par le peuple et pour le peuple »* annonce sans ambages le caractère populaire des actions culturelles. L'engagement du peuple dans la construction du pays se concrétisera par l'autogestion des entreprises et les coopératives agricoles ainsi que dans l'adoption d'un style de vie en harmonie avec les principes du socialisme. La conscience socialiste à inculquer aux citoyens serait visible par le dévouement à l'Algérie et bien entendu au régime socialiste, par le partage, la solidarité et par le volontariat. Le projet culturel ou plus précisément la *révolution culturelle* vise à former un citoyen « *arabo-musulman socialiste* », il s'agit de rester dans la tradition (par l'actualisation de l'héritage culturel) et, en plus, adopter un style de vie socialiste. Pour cette entreprise, le FLN (front de libération nationale) procédait à l'encadrement de la population par des instances étatiques (union des travailleurs, union des fellahs, union de la jeunesse, union des étudiants et des femmes). L'homogénéisation s'opérera par le contrôle de l'activité politique et l'endoctrinement massif des citoyens. L'effort intellectuel de cette époque était de rapprocher le socialisme à l'Islam dans l'espoir de rendre légitime les choix politiques du pays et de s'assurer de l'adhésion du peuple. L'éducation aura aussi son rôle à jouer dans le développement d'une conscience socialiste. La scolarisation massive et obligatoire est déterminante dans la politique culturelle socialiste. La conscience socialiste consiste alors en la reconnaissance de la socialisation des biens économiques, du monopole de l'état de l'activité politique et le dévouement aux dirigeants politiques. Le régime socialiste, antibourgeois dans ses fondements, rejette la culture élitiste et la considère comme luxe de l'esprit. La culture de masse devient alors une priorité et constitue un axe d'intervention privilégié de l'action politique auprès de la population. Pour la révolution algérienne, il en est de même parce qu'elle (la révolution culturelle)

[1] Boutefnouchet Mostefa est un sociologue algérien (1982). « La culture en Algérie, mythe et réalité », édition SNED. p. 15

[2] La charte d'Alger 1964

« *Est une composante essentielle du processus globale de transformation et d'assainissement sociales […] elle détermine le succès de la révolution algérienne* » (charte d'Alger, 1964)

Toujours dans l'esprit révolutionnaire, la culture doit être une culture engagée c'est-à-dire qu'elle doit être au service de l'édification de la nation et s'enracine dans son histoire tout en restant créative. La culture, selon M. Boutefnouchet sociologue algérien, se présente comme :

« *Moyen culturel le plus adéquat pour répondre à une problématique culturelle de l'identité et de la fixation du projet de construction d'une société répondant à schéma culturel inspiré des valeurs historiques et visant un type nouveau dans son organisation et son fonctionnement* » (Boutefnouchet, 1982 : 57).

La préservation et la promotion du patrimoine matériel et non matériel est le point de départ de cette politique culturelle[1]. Le patrimoine culturel, comme vécu ou témoin d'un passé glorieux, sera source d'inspiration à une nouvelle forme de culture. Elle est, selon les documents officiels, conditionnée par la maitrise des moyens scientifiques fournis par le progrès qu'il faut acquérir.

I-3-2 La culture scientifique et technique

Durant toute la période coloniale, L'Algérie a vécu dans l'obscurantisme et a accusé un retard terrible dans le domaine des sciences et des techniques. L'entrée à la modernité se fera par l'esprit scientifique qui favorise l'esprit critique et la recherche en saisissant les moyens techniques. Un des objectifs, justement, du projet culturel est la formation scientifique et technique des cadres algériens capables d'assumer leur rôle dans le développent économique du pays :

« *Sans une scolarisation massive et intense, sans la formation des cadres techniques, administration et enseignement, il sera difficile de prendre rapidement en main tous les rouages de l'économie nationale. »* (Boutefnouchet, 1982 : 45).

La culture scientifique et technique ne se limite pas seulement au développement économique et à la volonté de son algérianisation, au-delà de cette nécessité, l'intention idéologique est bien formulée :

« *Aussi scientifique et technologique soit-elle pour les besoins pressants de l'économie, la culture algérienne de demain préservera, en la développant, le secteur important de la connaissance de l'homme de son milieu social, de sa création artistique multiforme, du legs du passé et de la relation intime de l'être humain avec la nature »* (charte nationale 1976).

La formation scientifique et technique s'effectue, selon la charte nationale 1976, à deux niveaux : une formation professionnelle qualifiante pour les adultes afin de répondre rapidement aux besoins de l'économie et, à long terme, la généralisation de l'enseignement pour la formation des futurs cadres et citoyens. Le projet culturel de l'Algérie post indépendante, selon les documents fondateurs de l'état algérien de 1962 à 1989, tend de manière concise à assurer :

* **la formation d'une identité nationale** : « *Affirmer en la consolidant l'identité nationale algérienne et favoriser le développement culturel sous toutes ses formes* » cette identité puise son essence dans l'appartenance du peuple algérien à la civilisation arabo-musulmane exprimée en termes de continuité historique ou de « *personnalité historique* »
* **former le citoyen socialiste** : un style de vie socialiste
* **une culture populaire** par la protection du patrimoine culturel matériel et immatériel national[2]

[1] Loi 281/67 du 20/12/1967, loi 04/98 du 15/6/1998 portant protection et promotion du patrimoine culturel national

[2] Journal officiel n° 44 du 17/6/1998, loi relative à la protection du patrimoine culturel n° 98-04 ;

* **une culture scientifique et technique** : répondant surtout aux besoins économiques « élever *sans cesse le niveau de l'instruction scolaire et de la compétence technique »*
Force est de reconnaitre le succès quantitativement incontesté de cette action culturelle. La généralisation de la scolarité a atteint aujourd'hui les 100% et, de même, pour les infrastructures et la politique de l'algérianisation dans tous les domaines de l'activité sociale. Pourtant, ce projet culturel algérien portait en lui les ingrédients de son échec. Nous énumérons d'abord les points faibles du projet culturel. Puis, dans le chapitre suivant, nous verrons comment les orientations culturelles de l'Algérie affectent le système éducatif et comment sont traduites dans les manuels scolaires de langue française.

I-4 Les faiblesses de la politique culturelle algérienne

A première vue la crise politique que connait l'Algérie à partir des années 90[1] est liée à l'interruption du processus de transition démocratique. La croyance qu'il existe un consensus autour d'une culture nationale censée être fédératrice des différents groupes sociaux empêchait les observateurs à remonter aux origines du dysfonctionnement de l'état. Or, la lecture des documents officiels montre que derrière les oppositions violentes entre les acteurs nationaux se cache le problème de la culture. En général, ce sont les conditions socioéconomiques mises en avant pour justifier le non aboutissement des réformes étatiques. Cependant, l'idéologie de la pensée unique et la négligence des réalités socioculturelles de l'Algérie sont les principaux facteurs de l'état d'échec du projet culturel. A cela s'ajoute une certaine conception de la culture qui se rapproche de l'idée du folklore (Bennabi, *la Réalité et le Devenir*, 1976, p : 28-45). Ces facteurs d'échec pourraient être globalement énumérés sous forme de faiblesses de la politique culturelle algérienne mise en place de 1962 à 1990 comme suit :

I-4-1 Les anciennes querelles

L'orientation culturelle des dirigeants du F.L.N (front de libération nationale) lors de l'adoption de la charte d'Alger en 1964[2], a semé la discorde entre les dirigeants du F.L.N, les européens restés en Algérie et le parti des forces socialistes (F.F.S) qui revendiquait une spécificité régionale[3]. Ce désaccord a conduit à un conflit armé entre les deux parties dans les années 60 qui sera repoussé dans le temps (et non résolu) en l'absence d'une ouverture politique et débat démocratique, entrainant la radicalisation de chaque partie. Les réponses politiques apportées pour y remédier dans le cadre du multipartisme à partir de 1989 n'ont pas abouti à la réconciliation et le statisme politique demeure jusqu'à nos jours, Le mouvement protestataire du février 2019 (Hirak)[4] a ressuscité les démons de l'histoire à travers les slogans des hirakistes rappelant les luttes intestinales du mouvement national des années 50. Le mouvement protestataire de février était l'occasion de relancer des revendications culturelles opposées et, une fois de plus, l'histoire et la question identitaire sont confisquées pour servir d'arguments pour les uns et pour les autres. La question de l'Algérianité, en tant que projet politique national, reste d'actualité.

[1]L'Algérie a vécu une période de violences et d'anarchie qualifiée par la presse de « décennie noire » suite à l'arrêt du processus électoral en janvier 1992. La gestion « tout sécuritaire » n'a fait que repousser les vraies raisons d'un conflit civil qui, dans son aspect culturel, demeure d'actualité.

[2]En juin 1964 s'est tenue à Alger une réunion à laquelle ont participés les européens restés en Algérie, le FFS (parti des forces sociales en opposition radicale au Fln)

[3] Conflit armé entre le FLN, et FFS en 1963, voir sur ce sujet : G. Grand guillaume, (2002), « L'Enjeu de la Question des Langues en Algérie », in « Les langues de la Méditerranée », (dir) R. Bistolfi, & H. Giordon, éd. L'Harmattan, Les Cahiers de Confluence, Paris, P. 141-165

[4] Hirak signifie en arabe mouvement. Le retour des slogans et des discours de la résistance populaire algérienne. Le mouvement est finalement divisé après une année de protestation pacifique entre partisan d'un état national fondé sur l'appartenance arabo-musulmane et un état démocratique fondé sur la laïcité et le libéralisme

I-4-2 L'ambigüité du langage

Un projet se définit comme une suite d'opérations ou de tâches coordonnées en vue d'atteindre un objectif déterminé. Sa réussite tient de sa planification et de son caractère global en ce qu'il prévoit tous les paramètres intervenant dans ces différentes étapes (conception et négociation, élaboration et mise en route, résultats et évaluation). En plus des moyens humains et matériels, un projet devra se doter nécessairement d'un appareil conceptuel structurant son contenu et réduisant le risque des interprétations multiples. Tous les acteurs sociaux chargés de la conduite du projet doivent tenir le même langage au risque de se glisser vers des contradictions conduisant à son échec. La politique culturelle algérienne a montré ses limites dès le début des années 80. Dans un rapport du comité central du parti F.L.N au pouvoir, suite aux événements de Tizi Ouzou, reconnait l'échec et situe l'origine du problème au niveau conceptuel *:*

> *« Il est hors de doute que l'absence de clarté dans certains de nos concepts politiques, en matière d'action culturelle, ait conduit à une certaine ambigüité et à une confusion dans la définition des priorités de développement »*[1]

Dans les textes fondamentaux, le concept de l'identité fait son apparition aux côtés de celui forgé dans le cadre du nationalisme algérien *; la personnalité algérienne.* La question donc est de préciser si ces deux concepts sont employés pour signifier la même réalité, se complètent ou l'un exclu l'autre. A ce propos, la charte nationale (1976) nous propose un emploi double de ces concepts :

> *« L'éducation et la culture ont un rôle particulièrement important à jouer dans le développement de la personnalité et l'identité collective* »

Dans tous les discours officiel et social, il est question tantôt de personnalité, identité culturelle, nationale ou de nationalité algérienne sans soucier à les préciser ou à les définir en la circonstance. De même dans la plateforme de la Soummam (1956) l'emploi exceptionnel du terme « Nationalité » seul pour évite probablement l'usage de la terminologie traditionnelle. On y retrouve par exemple :

> *« L'invasion et l'occupation d'un pays par une autre armée ne saurait en aucun cas modifier la nationalité de son peuple* »

Dans un article publié par Scaghetti portant sur l'analyse des discours de quatre présidents algériens (A. Benbella, H. Boumediene, B. Chadli et A. Bouteflika) fait le constat d'un usage incontrôlé des concepts identité/personnalité et montre que progressivement l'identité est introduite dans le discours officiel après l'usage exclusif de « personnalité » depuis l'indépendance. Ce constat perdure jusqu'à aujourd'hui dans les documents officiels. Dans le référentiel des programmes de 2003[2], l'emploi des deux termes à égale proportion mérite d'être signalé. Selon le contexte d'apparition des deux concepts, nous laisse supposer prudemment que le terme « *personnalité* » renvoie à un noyau dur constitué de deux éléments ; l'islam et la langue arabe et que le terme « *identité* » renvoie aux éléments culturels exprimant l'appartenance à l'Algérie. La notion de culture est aussi en circulation libre dans le discours officiel notamment dans le discours scolaire (nationale, scientifique, de masse, universelle, patrimoine culturel, populaire). Sans se soucier de leur signification, les notions de culture et de l'identité par leur caractère idéologique conduisent la société à la dénaturalisation. Le problème n'est pas dans l'usage de tel ou tel concept mais la signification qu'on leur attribue par consentement. D'autant plus que l'abandon du régime socialiste dans les années 90 dans la précipitation dû à un conflit civil durant cette période a conduit à un discours ambigu et sécuritaire au détriment d'une approche culturelle globale. La confusion dont il est question

[1]Rapport sur la politique culturelle, 5° session du comité central du FLN, juillet 1981, rapporté par M. Boutefnouchet (1982), p. 128

[2] Dans le référentiel général des programmes scolaires édition 2016, par exemple, nous retrouvons un usage à égale part des deux notions identité/personnalité (chacune citée 13 fois)

réside dans ce double langage qui dissimule un désaccord au sein de la famille révolutionnaire soit sur le régime politique soit sur le projet de société dans sa totalité[1].

I-4-3 Le mono culturalisme exclusif

L'état-nation se fonde sur l'unification et l'homogénéisation de sa population ; un seul peuple, une seule langue, une seule culture sur un même territoire[2]. Cette idée parait aujourd'hui révolue. La diversité culturelle est une réalité sociale attestée par les travaux de recherche dans tous les domaines des sciences humaines et sociales. L'occultation de ce fait culturel ne fait qu'accentuer les tensions entre les groupes sociaux de la même communauté. Le cas de l'Algérie ne dérobe pas à cette réalité. Le mono-culturalisme présente, en effet, une réelle menace à la cohésion sociale. Le cas des kabyles[3] constitue un défi à tous les niveaux pour la société algérienne qu'il faut prendre en charge non pas par ouverture politique mais par une approche culturelle intégrative fondée sur le consentement populaire et une base scientifique solide. Le passage d'une société archaïque à une société moderne s'accomplit par un double travail sur les représentations et la régulation des réseaux de relations individuelles et groupales. Dans cette optique, l'Algérie, pays multiethnique et multiculturel entame une révision de sa politique culturelle pour inclure les spécificités culturelles régionales. Le cas des berbères, un regroupement de plusieurs ethnies réparties dans toute l'Algérie Parlant plusieurs dialectes et de tradition orale représente un défi pour l'action culturelle. Leur principale revendication est d'ordre ethnolinguistique et militent pour être reconnus comme tels. La langue « Tamazight » est le critère de base de leur particularité culturelle. Salem Chaker spécialiste et militant de la cause berbère confirme que :

> « *Il est évident que la berbérité, la conscience d'être berbère est liée à la berbérophone et ne concerne qu'une minorité (importante) de la population.* ». (Chaker, 2005 : 208)

Selon cet auteur, les kabyles, groupe ethnique dans le nord-est de l'Algérie « la Kabylie » militent depuis l'indépendance pour la reconnaissance de leur spécificité linguistique. Il faudra attendre la constitution de 2003 puis celle de 2008, dans le cadre des réformes étatiques, pour voir le Tamazight reconnue et officialisée. Toutefois, la constitutionnalisation du Tamazight comme langue « *langue nationale et officielle* »[4] a été perçue comme une gageure de l'unité nationale. Aussi noble qu'il soit ce sentiment national, il n'aiderait en rien la cohésion nationale si le projet culturel n'est pas repensé dans sa globalité en incluant tous les éléments de base tel le multiculturalisme et la pluralité linguistique. L'appartenance groupale (groupe ethnique) n'affecte en rien l'appartenance à une communauté plus large si les rapports à la culture sont objectivement établis.

I-5 Le poids de la colonisation

Les pays ex-colonisés font face aux mêmes difficultés à tous les niveaux par le fait que l'accès à l'indépendance n'a pas ramené la satisfaction et le développement social et économique attendu. Les pays émergeants demeurent, en dépit d'une certaine autonomie politique, dans une situation de crise administrative, économique et sociale. Des travaux de recherche récents expliquent ce phénomène par la volonté de l'ex-colonisateur à réorganiser, avant son départ, la vie sociale et économique :

[1]Une comparaison entre la structure discursive du manifeste du 1er nombre et le manifeste de la Soummam dévoile deux orientations idéologiques en opposition concernant les idéaux de la révolution.

[2]Dorais (2004), p.9

[3]Communauté linguistique concentrée principalement dans la région de Tizi Ouzou et Bejaïa se disant « kabyles » qui revendique principalement une identité linguistique, voir les travaux de Salem Chaker (2005)

[4]Article 4 de la constitution 2008

> « *par rapport aux nations occidentales, et non en vue des intérêts locaux […] en faisant passer au second plan (les besoins) des producteurs autochtones »*[1]

Les sociétés réorganisées de la sorte se trouvent dépourvues de leur volonté d'agir dans l'intérêt de leur population. L'échec en termes de développement économique et en actions culturelles trouve, en partie, son origine dans un rapport établi intentionnellement. L'édification de nouvelles sociétés postcoloniales s'est confrontée à de nouveaux défis qui échappent à la seule volonté nationale :

> « *Le déroulement de la décolonisation a soulevé de profondes questions qui ne pouvaient être dissociées de l'ordre mondial. Peu à peu, les questions impériales deviennent des questions à la fois nationales et internationales »*[2]

Pour mieux comprendre les raisons d'un échec programmé des pays colonisés à s'ériger en sociétés organisées et stables, les recherches en sociologie se sont dirigées vers l'analyse de ce qu'on appellera par la suite la « *situation coloniale* ». Son appréhension d'un point de vue socioculturelle permettrait de mieux saisir les différents rapports qu'elle établit ainsi que de porter un regard plus englobant sur les phénomènes issus de la colonisation. Dans cette optique, Georges Balandier (1920-2016), avait proposé, dans un article publié en 1951, de dépasser les approches historiques et politico-économiques des phénomènes liés à la colonisation et de les envisager dans une perspective psychologique. L'auteur insiste sur l'étude de la situation coloniale parce qu'elle est une « *Phase technicienne de la colonisation faisant suite à la phase politico-administrative »*[3].

Dans ce sens, *une* situation coloniale est, au-delà de l'occupation militaire :

> *« La domination imposée par une minorité étrangère, racialement (ou ethniquement) et culturellement différente, au nom d'une supériorité raciale (ou ethnique) et culturelle dogmatiquement affirmée, à une majorité autochtone matériellement inférieure »* (Balandier,1951)

Cette domination imposée se définit en termes de rapports coloniaux maintenus en faveur du dominant. A. Memmi franco-tunisien, écrivain et essayiste (1920-2020) désigne ces rapports par « *portrait du colonisateur et du colonisé* » dans son ouvrage réédité en 2012 et préfacé par le président Bouteflika[4]. Le colonisateur, pour justifier son entreprise (sa mission civilisatrice !), se donne pour image l'homme d'action, fort, porteur de valeurs supérieures. Cette image justifie ses crimes et octroie pour le colonisé l'image d'un paresseux, sauvage et inculte :

> *« Le lien entre le colonisateur et le colonisé est aussi destructeur et créateur : l'un est Défiguré en oppresseur, en être partiel, incivique, tricheur, préoccupé uniquement de ses privilèges, de leur défense à tout prix ; l'autre en opprimé, brisé dans son développement, composant avec son écrasement »* (Memmi, 2012 :)

Ce rapport de force entre deux identités dans une situation asymétrique donne lieu à des phénomènes qui tendent à maintenir le rapport *colonisateur/colonisé.* Le colonisé, en se

[1] Cocoual, M. & Cooper, F (2012), Le Colonialisme en question : théorie, connaissance, histoire », *Cahiers de la Méditerranée* [En ligne], 84 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 03 mai 2019

[2] Cocoual & Cooper (2012),

[3] Balandier, G. (1951), La Situation Coloniale : Approche théorique, Cahiers internationaux de sociologie, vol. 11, pp 44-79, Paris, Les Presses universitaires de France [en ligne]

[4] Memmi, A. (2012), Portrait du Colonisé, Alger, Editions ANEP, 152p

comportant selon ce schéma, accepte son rôle de colonisé. Cette situation pourrait surgir dans chaque discours sociale ou institutionnel intentionné ou pas. La situation coloniale met le colonisé dans une incapacité d'agir en libre arbitrage et le rend dépendant de l'autre dans tout ce qui est relatif à son être ou à son rôle social. De ce fait, son devenir est tributaire d'un *ordre mondial* établi en son absence. La portée culturelle du rapport *colonisateur / colonisée* prend alors une dimension idéologique :

> *« Les restes d'idéologie impériale qui se cachent derrière les prétentions européennes à fournir des modèles politiques, démographiques ou économiques, ou encore à se poser en seule détentrice de valeurs universelles et rationnelles* »[1]

Ce sont ces *restes d'idéologie* qui structurent et déterminent les représentations de soi et de l'autre. Elles jouent le rôle d'un système de signification à travers lequel l'individu interprète son environnement et justifie ses comportements. Ces représentations sont à chercher dans le langage, le comportement et toute activité culturelle notamment la littérature comme le précise Margret Kohn et Kavita Ruddy de l'université de Stanford en USA (Etats Unis d'Amérique)[2]

> « *From the perspective of world-systems theory, the economic exploitation of the periphery does not necessarily require direct political or military domination. In a similar vein, contemporary literary theorists have drawn attention to practices of representation that reproduce a logic of subordination that endures even after former colonies gain independence »*

Guy Leboterf décrit la situation coloniale en termes de développement et de sous-développement :

> *« Que le sous-développement exprime un certain type de relation entre les pays dits développés et les autres ». (Leboterf, 1974 : 18)*

Cette nouvelle relation de domination s'est adaptée au progrès et devient une manipulation douce de l'autre :

> *« Lorsqu'un groupe domine un autre groupe […] en utilisant les techniques issues du progrès pour manipuler autrui, au lieu de le contraindre autoritairement*. » (Leboterf, 1974 : 18).

Particulièrement, dans le cas de l'Algérie, seul pays ayant subi un peuplement après le canada, se maintient un rapport de domination extérieur à la situation socioculturel. L'hostilité de la France à la personnalité algérienne se prolonge dans une coopération culturelle :

> *« La politique de coopération culturelle engagée par la France avec ce pays après 1962 : l'analyse de cette politique montre qu'elle l'est encore plus ou moins consciemment, à travers la gestion quotidienne et ordinaire, on peut dire spontanée, de cette politique » (*Grand guillaume, 2002)

L'Algérie, à défaut de moyens défensifs (en termes de dépendance scientifique et technique) face à la France, se positionne en tant que récepteur de modèles culturels français (l'éducation

[1] Cacoual & Cooper (2012)

[2] Kohn, Margaret and Reddy, Kavita, "Colonialism", *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/colonialism/>. Traduction : « Du point de vue de la théorie des systèmes mondiaux, l'exploitation économique de la périphérie ne nécessite pas nécessairement une domination politique ou militaire directe. Dans le même ordre d'idées, les théoriciens de la littérature contemporaine ont attiré l'attention sur les pratiques de représentation qui reproduisent une logique de subordination qui perdure même après l'accession des anciennes colonies à l'indépendance »)

par exemple) et, par là-même, à se voir incapable de penser et d'agir en dehors du cadre de cette coopération culturelle. Ce constat est régulièrement dénoncé par les intellectuels algériens et appellent à une redéfinition des relations franco-algériennes plus équitables. Un autre point de vue à considérer, portant sur les conditions d'émergence du rapport dominateur/dominé, celui de Malek Bennabi qui attribue le phénomène colonial à une prédisposition marquée par la perte des relations sociales et du sens de l'intérêt général. Bennabi évoque le principe de « *colonisabilité* » qu'il distingue du colonialisme dans son ouvrage « *La* vocation de l'Islam ». Bennabi considère la colonisabilité comme un « *état de paresse de l'esprit* » caractérisé par l'absence de vision et d'actions collectives *(Bennabi, 2006 : 69-95)*. L'individu, selon ce principe, se trouve dans l'incapacité d'agir sur son environnement. Cette décadence culturelle ou « *colonisabilité* » aboutit à la colonisation. Pour Bennabi, les facteurs endogènes précédent les facteurs externes. Ces réseaux de rapports inter/intra personnels, nationaux et transnationaux déterminent à fortiori les attitudes et les comportements d l'individu. L'influence culturelle peut revêtir la forme de *restes d'idéologies*, de coopération internationale ou de conflit linguistique et identitaire. Dans le même sens, Lalaoui-Chiali Fatima Zohra (2010)[1], chercheuse de l'université d'Oran (Algérie) et membre du laboratoire LASELDI à l'université de Besançon (France) identifie d'abord la nature déshumanisante de l'entreprise coloniale française en Algérie :

> « *Civiliser l'Autre en luttant contre sa nature animale a été présenté par la France, à travers ses discours politiques et ses médias, comme une mission d'humanisation, une lutte noble pour éradiquer le mal incarné par l'Arabe, élément dégénératif de la société coloniale. En le définissant comme tel, elle exclut la majorité d'entre eux et condamne quelques-uns à poursuivre un rêve, le rêve de se faire entendre pour accéder un jour au monde de l'Autre. Ainsi, la stéréotypie n'a été pendant la colonisation qu'un instrument qui a servi à diviser l'Algérie en deux clans : le clan des civilisés et le clan d'une sous-humanité* » (Lalaoui-Chiali, 2010 : 171)

Pour arriver ensuite à mettre en exergue, dans sa conclusion, sa persistance dans l'Algérie indépendante :

> « *Le discours manichéen du colon est repris par certains auteurs,* […] *faisant de l'islam une terreur et de l'arabe un genre à part. Cette stigmatisation est dangereuse puisqu'elle perturbe les systèmes de représentation de soi et de l'Autre* »

Dans d'autres contextes, nombreux concepts ont été forgés pour rendre compte des phénomènes liés au processus de la décolonisation. En Afrique et en Amérique latine, la réflexion autour des phénomènes postcoloniaux est structurée par de nouveaux concepts ; *auto-colonisation* et/ou *colonialité*. Nous verrons dans le chapitre III-3-1 comment se manifeste cette colonialité dans le domaine des sciences humaines. Enfin, nous devons préciser que la colonisation en tant que fait historique en soi, ne présente pas un intérêt particulier à notre recherche. Son importance tient du fait qu'elle peut revêtir d'autres formes pour assurer sa permanence et maintenir l'état de dépendance d'une communauté nationale aussi longtemps que cela servira les intérêts de l'ordre impérial. Ce sont les représentations de soi et le rapport à l'autre identifiés dans et à partir d'une situation née de la décolonisation et leur impact dans la formation de la personnalité des futurs Algériens.

[1] Fatima Zohra Lalaoui-Chiali, « Stéréotypes, écrits coloniaux et postcoloniaux : le cas de l'Algérie », *Itinéraires* [En ligne], 2010-1 | 2010, mis en ligne le 01 mai 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : http:// journals.openedition.org/itinéraires/2125 ; DOI : 10.4000/itinéraires.2125

I-6 La révision de 1989

Les réformes engagées, suite aux événements d'octobre 1988, dans le cadre de ce qui sera appelé « *la politique de réajustement économique structurel* », centrées essentiellement sur un passage de l'économie planifiée à l'économie de marché, les réformes de 1989 ont été perçues comme la réponse à une crise multidimensionnelle. La mise à mort du régime socialiste a annoncé l'instauration du pluralisme politique et la privatisation partielle de l'activité économique. Cependant, avec le recul, les résultats escomptés de ces actions n'ont pas été à la hauteur des attentes du peuple algérien. L'approche politico-économique de la crise de la fin des années 80 qui se résume en une restructuration de l'économie nationale a atteint ses limites pour cause de négligence de la dimension culturelle. Le malaise national prend sa source dans le fait que la question culturelle est le parent pauvre de ces réformes. Sur le plan idéologique, la société algérienne s'est trouvée dans une zone de cisaillement entre, d'une part, une tendance à faire renaître un passé mystifié et réduit à des moments de gloire d'un monde révolu et une prétention universaliste suggérant l'abandon de ce passé par la fondation d'une société nouvelle avec de nouvelles valeurs sous prétexte de leur rationalité et leur modernité. Seules les réformes scolaires de 2003 formeront un enjeu culturel et focaliseront l'intention de tous les citoyens. L'école est « *le lieu de socialisation* » de la culture et le moyen par lequel s'opère la construction d'une identité nationale. Dès le départ, ces réformes scolaires ont été perçues non pas comme foncièrement un projet culturel mais comme une réorganisation de la vie scolaire bien que de nouveaux choix, sur le plan pédagogique aient été opérés dans une période d'instabilité politique. Sur le plan national, les réformes de 1989, ont mis la nouvelle école algérienne face à de nouveaux défis dans la formation du futur citoyen algérien. Le passage d'une idéologie à une autre et la prise en compte des éléments identitaires introduits suite à l'élargissement de l'identité nationale dans son aspect ethnique n'ont pas fait l'objet d'une réflexion profonde. Si la révision constitutionnelle de 1989 a apporté le pluralisme politique, elle est, cependant restée muette sur les questions culturelles et identitaires. Les révisions qui se sont succédées (1996, 2002, 2008, 2016), de caractère conjoncturel, gardent la même logique. Les trois composantes de l'identité nationale en l'occurrence l'islamité, l'arabité et l'amazighité sont reprises et retenues par simple addition[1]. Selon cette conception, l'Algérien est identifiable par son origine ethnique (ou linguistique) et son appartenance religieuse. En définitive, il parait que la religion et la langue sont des éléments identitaires stables de la représentation de soi de l'Algérien. Cette perception identitaire ne rime pas souvent avec l'édification d'un état de droit revendiqué ce qui explique, probablement, l'invention d'un nouveau terme « Algérianité » pour recouvrir ce qui est spécifique à l'Algérie. Par ailleurs, le code de la nationalité ouvre d'autres possibilités d'être algérien. L'acquisition de la nationalité algérienne peut s'effectuer par origine, par naissance, par mariage ou par naturalisation.

Conclusion

Si le nationalisme algérien en tant que projet politique a ramené l'indépendance du pays, il n'en reste pas moins que dans son aspect culturel n'a pas pu avoir le même succès à défaut d'une approche globale et inclusive. La politique culturelle a été conçue et élaborée dans la précipitation et l'euphorie d'un nationalisme triomphant en dehors des considérations

[1]Abdelatif Mami (2020 : 116) distingue trois niveaux de l'identité dans la société algérienne ; le niveau territorial, le niveau linguistique et le niveau religieux. Cette distinction semble refléter l'Algérianité, toutefois l'auteure donne à l'arabité et à l'amazighité une dimension linguistique alors qu'en contexte algérien elles ont aussi une dimension ethnique. Le problème de l'identité nationale, selon l'auteure, réside dans l'inefficacité de l'intégration et de l'harmonisation de ces trois niveaux sur le plan national : « It is important to understand that these three levels of identity are not sufficiently integrated or harmonized at the national leve »

socioculturelles de l'Algérie profonde. A cela s'ajoute l'enfermement dans un modèle politique exclusif. Ce que nous pouvons retenir de l'histoire récente de l'Algérie est que, officiellement, la substance culturelle algérienne est constituée principalement de quatre éléments : la religion (l'islam), la langue (arabe ou berbère), une histoire commune (nationalisme algérien) et l'ethnie. Si le quatrième élément reste non reconnu dans le discours officiel, il est bien présent dans les esprits comme une représentation de soi. Durant la présence française en Algérie, l'entreprise coloniale tentait, justement de détruire ces éléments de la personnalité algérienne. Cette politique coloniale aura pour fondements une tentative de francisation du territoire algérien par l'étouffement de la langue arabe et de son enseignement, par la laïcisation qui consiste en l'abandon des lois islamique pour accéder à des droits civiques, par un négationnisme historique pour contrer la continuité historique de l'existence de l'Algérie. Il se trouve, enfin de compte, que nous sommes arrivés, suite à cet aperçu historique, aux ingrédients formant le fond de la crise multidimensionnelle dont fait face l'Algérie post-indépendante ou ce qui est appelé communément les « effets de la colonisation » : une situation linguistique conflictuelle qui oppose l'arabe au français[1], une opposition idéologique ; islam/démocratie et une revendication de continuité historique face à un négationnisme coloniale par la réécriture de l'Histoire nationale. Dans ce contexte, la question culturelle se présente comme une quête de soi et un combat légitime pour son recouvrement. Dans la suite de notre travail nous allons nous intéresser de près au traitement de ces éléments par l'école algérienne et aux conditions de leur transmission.

[1] Sur ce sujet voir les travaux de K.T. Ibrahimi : Khaoula, T. I. (1995). Les Algériens et leur (s) langue (s). *Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Alger, El Hikma*. PP. 420

Chapitre II : Le système éducatif algérien

Introduction

Face aux grands bouleversements sociétaux qui viennent d'être exposés dans le chapitre précèdent, l'Algérie s'est trouvée face à un défi immense et multidimensionnel celui du recouvrement identitaire, de l'émancipation, de développement socio-économique et de l'édification d'un état moderne. Une école algérienne apparait alors comme le premier instrument pour la concrétisation de ces ambitions. Dès le départ, le choix d'une éducation de masse est retenu dans le but d'une transformation profonde d'une société en ruines en une société organisée et productive. Dans cette entreprise, les contraintes sont multiples et d'ordre interne et externe. Sur le plan interne, elles sont relatives aux défis, d'un côté, de la réconciliation entre tradition et modernité « *rester dans la même tradition en incluant les changements nationaux et internationaux* » (Référentiel des programmes scolaires (RGP, 2016). De l'autre côté, l'orientation de l'éducation générale « *focalisation de l'éducation* ». Elle est dite individualiste selon qu'elle accorde la priorité à l'épanouissement de l'individu en développant ses capacités de jugement indépendamment des besoins de la société ou elle est « *sociocritique* » (D'Hainaut 1983)) selon qu'elle s'inscrit dans la vision durkheimienne « l'école *est le lieu de socialisation* » c'est à dire éduquer l'individu en vue de son insertion dans la société. Sur le plan externe, des nouvelles réalités issues de la mondialisation, sont un véritable défi non seulement à l'école mais à toute la société. La mondialisation fait table rase des frontières physiques et de l'isolement protectionniste. Elle met en difficulté le principe même de la souveraineté nationale. A L'insu de tous, la citoyenneté se mondialise au même titre que les produits économiques et les biens culturels. La mobilité tant sur le plan national que sur le plan international s'impose à l'éducation comme exigence et comme objet à insérer dans sa vision globale. Tout projet éducatif devrait ainsi trouver un équilibre entre le développement personnel de l'individu, sa socialisation et le caractère transnational de l'éducation nouvelle. L'Algérie a connu deux grandes réformes scolaires pour répondre aux besoins sociaux de deux époques différentes. Les réformes de 1976 qui marquent, selon les historiens, la naissance de l'école algérienne. L'ordonnance 35/76 du 16 avril 1976 stipule que la mission première de l'école est de former le citoyen « *arabo-musulman socialiste* » à une époque où le *socialisme spécifique* battait son plein. Cette identité nationale ou « *Algérianité* » s'est évoluée avec la deuxième réforme entamée depuis 2003 vers la formation d'un citoyen « *arabo-berbéro-musulman et démocrate* ». La loi d'orientation sur l'éducation 08/04 du 23 janvier 2008 définit la mission de l'école algérienne :

> « *L'une des missions de l'école est de faire prendre aux élèves conscience de leur appartenance à une identité historique collective, commune et unique* ». (Loi d'orientation 08/04)

Le souci de réunification est bien ressenti à travers tous les textes officiels. Nous ressentons également le poids de l'Histoire comme nous venons de l'exposer dans le premier chapitre. La formation identitaire en contexte algérien, est visiblement un enjeu majeur. Relever le défi de former un citoyen fier de son appartenance et capable *d'agir avec/sur le monde (RGP, 2016)* d'aujourd'hui est le mot d'ordre pour le système éducatif algérien. Nous verrons dans ce qui suit comment l'école algérienne parvient-elle à ordonner ses actions éducatives. Nous interrogerons ses choix et leur pertinence par rapport aux conditions socioculturelles de l'Algérie. L'écart entre orientations didactiques et orientations politiques et culturelles pourrait renseigner sur l'état de santé du système éducatif notamment dans le cas de l'enseignement des langues. La question est de savoir si les options algériennes dans l'enseignement/apprentissage des langues sont- elles (ou pas) en harmonie avec les principes des nouvelles approches didactiques d'une part, et, si la gestion des langues et des cultures à l'école reflète-t-elle (ou

pas) une réalité linguistique spécifique. L'objectif est d'identifier les facteurs socio-éducatifs permettant d'expliquer éventuellement les dysfonctionnements du système scolaire algérien. Pour ce faire, nous présentons les choix opérés dans les deux grandes réformes scolaires (1976, 2003). Puis, nous procédons à une lecture analytique du document fondeur du système éducatif en l'occurrence le « RGP » : le référentiel général des programmes. La lecture de ce document permet de dégager les choix méthodologiques et didactique actuels du système éducatif retenus après 2003. L'objectif est de voir si les dysfonctionnements du système éducatif signalés se situent d'abord au niveau de la conception. Enfin, les insuffisances relevées seront confrontées aux données de la littérature du domaine. Les documents utilisés dans cette étude sont les documents fondateurs de l'état algérien, les documents fondateurs du système éducatif algérien de 1976 et de 2003.

II-1 Réformes scolaires et choix du système éducatif algérien

Au lendemain de l'indépendance en1962, l'école algérienne, hormis les quelques instructions ponctuelles portant essentiellement sur une réorganisation structurelle, devra attendre l'année de 1968 pour voir émerger un plan de redressement (réforme de l'enseignement secondaire)[1]. L'enseignement jusqu'alors était dispensé en langue française. L'introduction de l'arabe en 2° année primaire et le choix d'une méthodologie nouvelle (les méthodologies SGAV) constituent, selon certains auteurs, l'acte de naissance de l'école algérienne. Le projet éducatif algérien prendra forme dans le début des années 70 avec la célèbre ordonnance 35/76 du 16 avril 1976 suivie d'une série de textes officiels (décrets) sur l'organisation de l'éducation et de la formation[2] . L'enseignement, avant cette date, était organisé en deux cycles : le cycle primaire d'une durée de 6 à 7 ans et l'enseignement secondaire organisé, à son tour en deux cycle : l'enseignement secondaire du premier cycle l'équivalent aujourd'hui de l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire du second degré l'équivalent aujourd'hui de l'enseignement secondaire. Les établissements du secondaire n'étaient pas rattachés au ministère de l'éducation. Un secrétariat à l'enseignement secondaire fut créé en 1965 puis la désignation d'un vice-ministre chargé de l'enseignement secondaire auprès du ministère de l'éducation nationale. L'ordonnance 35/76 réorganise l'enseignement secondaire en deux cycles : le cycle fondamental d'une durée de 9 ans (6 ans pour le primaire et 3 ans pour le collège) et le cycle secondaire d'une durée de 3 ans. Cet enseignement secondaire offre deux parcours ; général et technique. Aux termes des deux types d'enseignement, général et technique, est livré un diplôme de baccalauréat ouvrant droit à la poursuite des études universitaires. Pour ceux qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas pu obtenir ce diplôme leur est offert un parcours de formation professionnelle sous la tutelle du ministère de la formation professionnelle.

Sur le plan structurel, il n'y a pas de grands changements. La vie scolaire s'étale sur 12 ans pour les deux écoles (celle de 1976 et celle de l'après réforme de 2003). Le cycle fondamental de la deuxième école est réorganisé en 5 ans pour le primaire et 4 ans pour le moyen au lieu de 6 et 3 ans successivement. De manière générale, le système éducatif algérien est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

L'enseignement préparatoire (préscolaire)
L'enseignement fondamental (le primaire et le moyen)
L'enseignement secondaire (général et technique)
L'enseignement supérieur

Il faut dire d'emblée que cette organisation scolaire s'est faite dans un environnement particulier ; une société essentiellement paysanne, pauvreté, manque

[1] Séparation de l'enseignement secondaire du 1° degré qui devient l'enseignement moyen

d'infrastructures et un taux élevé d'analphabétisation. Dans la première réforme, l'école devait fournir en urgence un personnel qualifié pour la gestion du pays et assurer la formation du citoyen dont le profil est défini par l'ordonnance35/76. Désormais, la nouvelle école algérienne devait enfanter le changement social souhaité. Dès lors, la question quel citoyen pour quel état s'est posée légitiment dans le contexte d'une société en refonte totale. Les contenus scolaires, dans ce cas, constituent la préoccupation principale des décideurs du secteur. Si la qualification technique du futur citoyen fait appel, en apparence, à des contenus technologiques, la formation citoyenne exige une réflexion approfondie de par son caractère idéologique. Cette recherche s'intéressera à l'enseignement formel et informel en relation avec la citoyenneté. Elle se focalisera, donc, sur les contenus culturels, leur organisation, leur mode de transmission et, comme tels, sur leur rapport à la construction identitaire dans le cadre de l'apprentissage de la langue française. L'école, institution sociale et socialisante, ne pourrait mener sa mission formatrice qu'en fonction des finalités bien précisées renvoyées à des conditions politiques et culturelles environnantes. L'étude approfondie des ces conditions permet de cerner les enjeux relatifs au(x) contexte(s) et à la contextualisation de cette recherche.

II-1-1 La première réforme de 1976, endoctrinement et béhaviorisme[1]

Si l'on doit à l'ordonnance 35/76 d'être le premier document fondateur de l'école algérienne, il n'en reste pas moins que son caractère politique et réglementaire domine sa qualité scientifique. Le document précise les principes généraux qui président l'action éducative mais ne donne pas explicitement les choix didactiques et pédagogiques retenus pour leur concrétisation. La volonté de rénover est bien formulée sous forme d'orientation « *moderne et scientifique » :*

> « Le *système éducatif doit instaurer une éducation globale et équilibrée qui fasse sa part au travail intellectuel et aux activités physiques et manuelles. Liant la théorie à la pratique, donnant à la culture générale un contenu scientifique* » (Ord. 35/76 :9)

Le principe de l'effort personnel dans la construction des savoirs relève des nouvelles pédagogies qui s'opposent en cela aux méthodes réceptives. Dans ce sens, la participation, selon le même document (p : 11), de l'élève est requise :

> « *Les élèves, quant à eux, doivent participer par une éducation active à leur propre formation et à leur entrainement à la responsabilité* »

Dans la suite du texte, il est aussi question de :

> « *La préparation militaire, en tant qu'activité éducative, participent à la formation physique et morale des jeunes* […] *doit trouver sa place dans l'institution scolaire* » (p :11) (je souligne)

Les principes que l'on pourrait dégager, à première vue, sur lesquels repose l''éducation nationale dans l'école de 1976 consiste en :

1- Provoquer le changement : l'éducation vise à assurer le passage d'une société archaïque à une organisation moderne. Cela sous-tend que le modèle de société auquel aspire l'Algérie de 1976 n'existe pas encore et revient à l'école de favoriser son émergence
2- L'endoctrinement : ce principe découle du premier consistant en l'inculcation d'une culture nationaliste et socialiste afin de préparer dans les esprits le modèle social souhaité

[1] Endoctrinement, dans la psychologie behavioriste, coïncide avec « enseignement » et se rapproche du principe du « conditionnement ». Pour la psychologie cognitiviste, le mot prendrait un sens péjoratif puisque l'apprentissage vise à développer la pensée sans prendre aucune assertion pour vérité. Pour approfondir : Schleifer, M. « Education morale et Endoctrinement », in Schleifer, M. & Talwar, V. (2009), « Science et Religion, Comment répondre aux questions des enfants » pp.119-129, éd. Presses de l'Université de Québec,

3- L'adhésion individuelle et collective : la tâche scolaire exige l'engagement de « *toutes les forces vives de la nation »*
4- Epuration de la culture algérienne en lui donnant un « *contenu scientifique* »
5- La préparation militaire des jeunes.

Ces principes de la première école inscrivent l'action éducative dans une logique de programmation. Ce qui est attendu de l'élève est un comportement, une exécution (*préparation militaire*) par référence à un contenu scolaire prédéterminé. D'autre part, les années 70 ont été marquées par le règne de la pédagogie de la maitrise qui s'inspire du structuralisme linguistique et de la psychologie comportementaliste. Dans ces conditions le choix de la pédagogie par objectifs s'avérait évident. Cette pédagogie conviendrait le mieux eu égard les principes suscités. Bouhadhiba de l'université d'Oran confirme ce choix

> *« Les méthodes utilisées ont été remplacées par d'autres méthodes structuro-globales, par la pédagogie par objectifs et, sur instructions ministérielles, par l'approche communicative » (Bouhadhiba, 2014)*

La pédagogie par objectifs procède à l'émiettement des contenus à enseigner puis à les traduire en une série d'objectifs exprimés en comportements observables à accomplir par l'élève. Celui-ci est conduit, par son activité, à réaliser le comportement programmé à l'avance. Dans cette démarche, les manuels scolaires proposent les activités à faire, les objectifs et le cheminement des apprentissages. L'élève et l'enseignant deviennent, chacun de son côté, les exécutants d'un scénario d'apprentissage programmé préalablement. Nous avons constaté dans l'étude du manuel scolaire (édition 1992) appartenant à ce courant pédagogique que l'élève est automatiquement dirigé vers une production orale ou écrite à travers un questionnaire. Dans ce cas, l'élève n'est pas sollicité à exprimer son point de vue ou à planifier ses activités.

Dans la pédagogie dirigiste, les enseignements sont centrés sur des contenus traduits en objectifs disciplinaires ou spécifiques à atteindre. L'apprentissage du français devenu langue étrangère à partir de 1967/8 reposait sur les principes suivants :

1- La priorité de l'oral sur l'écrit ; construction de dialogues à partir des figurines.
2- Priorité de la démarche inductive et de l'implicite
3- Nécessité d'une progression

Les activités de classe dominantes sont les exercices structuraux inspirés du distributionalisme (la grammaire générative de Chomsky). Ils sont organisés selon les principes de la répétition et de la systématisation à partir de modèles de structures langagières (*pattern*). Le rôle de l'élève est de reproduire le modèle dans des situations analogues.

Au secondaire les apprentissages du français sont regroupés en « *Dossier* » subdivisé en trois moments

1- La compréhension des textes ; une série de textes de type expositif sont proposés avec un questionnaire. La compréhension vise particulièrement l'identification d'une notion grammaticale objet d'étude dans le dossier, sa fonction et son insertion dans le texte
2- Les métalinguistiques la notion objet d'étude est explicitement posée en « encadré » suivie des activités de manipulation et de réemploi
3- Le moment de la production écrite : résumé, synthèse et production personnelle. Le manuel scolaire de l'époque accorde une priorité à la compréhension plus qu'à la production écrite (souvent une question directe dans le genre de : résume le texte, écris un texte dans lequel tu …)

L'enseignement de la littérature est abandonné à l'école fondamentale. Au secondaire, elle est reléguée au second plan. Le manuel scolaire édition 1992 offre, dans le dossier 7, une occasion de lecture d'un roman (la Nouvelle), toutefois, l'objectif était la maitrise d'une technique d'expression : la fiche de lecture. On peut dire globalement que la littérature/culture est le parent pauvre des méthodes structuro-globo-audio-visuelles (SGAV). Un article, publié suite aux séminaires organisés au profit des enseignants algériens, de F. Debyser et Dabène (1969) dans lequel les auteurs expliquent l'inutilité de l'apprentissage littéraire dans une logique de français

langue étrangère. Les auteurs iront jusqu'à dénoncer « *c'est une erreur grave* » l'apprentissage du français par des auteurs classiques et insiste sur le fait que l'enseignement du Fle

> « *N'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau* » (Debyser et Dabène, 1969 : 9)

La structuration des programmes scolaires depuis l'indépendance jusqu'aux années 90 montre que, en fin de compte, que la culture nationale revendiquée dans le discours politique officiel n'a pas bénéficié d'un traitement particulier dans l'enseignement du français en Algérie. Deux explications pourraient rendre compte de cette omission sachant que la culture anthropologique de la langue cible était, elle aussi, déprogrammée. La première explication est relative aux nouvelles orientations méthodologiques en pédagogie par objectifs (priorité à l'apprentissage du système langue). La seconde explication touche au poids de l'institution politique en ce qui concerne la politique culturelle et linguistique (conflit idéologique : chapitre I). Cette dernière semble porter en elle les ingrédients d'un désaccord sur sa substance et son origine. L'ordonnance 35/76 insiste sur l'option de la culture scientifique, ce positionnement semble être un terrain neutre.

II-1-2 La seconde réforme de 2003, complexité didactique et contextualisation

Au sortir d'une crise politique et idéologique des années 90, l'Algérie entame une refonte pédagogique dans le cadre du projet « Pare[1] » à partir de 2002 . Les choix didactiques opérés s'inscrivent, cette fois-ci, dans une démarche socioconstructiviste. Le choix de l'approche communicative est inédit et se présente comme une façon de moderniser l'école algérienne et rattraper en quelque sorte les pays dits développés. En rupture avec les avancées pédagogiques pendant la crise politique de (1989- 2000), les universités et les écoles algériennes ont accusé un retard sur le mouvement pédagogique à l'échelle internationale. Si la paix sociale commence à s'installer dès l'année 2000, il n'en reste pas moins que la situation, sur le plan politico-culturelle reste la même. Dans ce contexte d'incertitude, l'état algérien s'engage dans des réformes scolaires profondes dès la saison 2003/4 en l'absence d'un débat académique ouvert. Toutefois, ce qui caractérise la deuxième réforme est la production de documents-références qui viennent combler le vide de la première réforme. L'éducation nationale se voit, ainsi, renforcée, sur le plan légal, au niveau macro et microstructure par des actions légitimes. Parmi cette documentation, le *Référentiel général des programmes* (RGP), *le guide d'élaboration des programmes* (GMEP) et la loi d'orientation sur l'éducation 04/08 sont considérés comme textes fondeurs de la nouvelle école. A ce titre, ces documents exposent et opérationnalisent les choix didactiques et socioculturels retenus pour le système éducatif algérien et leur degré de pertinence par rapport à un contexte spécifié.

II-2 Les choix méthodologiques et didactiques dans le RGP et le GMEP

Introduction

L'élaboration des programmes scolaires fait appel, fondamentalement, à une multitude de notions et de concepts venus de différentes disciplines. Cette donne pose le problème de leur interprétation. Il ne s'agit pas, dans ce cas, de choisir les concepts structurant un programme scolaire mais, nécessairement, Ils doivent être explicites et opérationnels. Il est important de revoir l'usage qu'en fait les documents scolaires algérien. L'importance à ce niveau d'interrogation permet de vérifier si les dysfonctionnements signalés sont à renvoyer ou pas au

[1] Toualbi- Thaalibi, Noureddine, recteur de l'université d'Alger à l'époque, est le directeur du projet « PARE » : programme d'appui de l'Unesco à la refonte du système éducatif soutenu financièrement par le Japon. En même temps, pour l'occasion, il est le directeur de la publication d'un ouvrage collectif en 2005 édité par l'Unesco-ONPS intitulé « la refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation (239 p)

niveau de l'élaboration des programmes. D'un autre côté, cela permet aussi, de déceler éventuellement des représentations (de soi et de l'autre) à travers l'usage automatique des concepts venus d'un autre contexte ou, le cas souhaité, à travers leur appropriation et leur usage réfléchi dans la rédaction des documents références. La question est de savoir Comment le référentiel général des programmes (RGP, 2016) mobilise-t-il les nouveaux concepts structurant les programmes scolaires notamment dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. La lecture des documents RGP et GMEP édition 2016 s'effectuera à deux niveaux : le niveau épistémologique auquel se réfèrent les nouvelles approches dans l'enseignement/apprentissage de la langue et le second niveau concerne les choix didactiques opérés en contexte algérien. Dans un premier temps, on commence par recenser les définitions des concepts utilisés ainsi que les positionnements didactiques dans les documents officiels. Puis, dans un second temps à les renvoyer à leur cadre de référence pour pouvoir se prononcer sur leur usage algérien. En fait, il s'agit de questionner les choix didactiques et méthodologiques opérés par la commission nationale des programmes(CNP) de 2003 à la lumière du renouveau pédagogique. Cette étude s'intéresse d'abord à l'organisation et aux conditions de productions des documents fondateurs de l'école algérienne de l'après réforme 2003 (RGP, GMEP, Documents d'accompagnement). Ensuite, le point de vue des rédacteurs des documents sera examiné concernant les principes de base structurant les programmes scolaires.

II-2-1 Conception et élaboration du RGP

Le RGP édition 2016 est un document en deux parties l'une rédigée en français de 96 pages, l'autre en langue arabe en 88 pages, il se définit comme

> « *Une source d'informations et d'orientation dont il est important de s'imprégner pour l'élaboration des programmes* » (2016 : 35).

En tant que document fondateur, le RGP se donne pour mission de définir les finalités de l'école algérienne en conformité avec la loi d'orientation sur l'éducation 04/08 du 23 janvier 2008 et comme fonction pédagogique, la fixation et l'explicitation des concepts fondamentaux « *curriculum, enseignement/apprentissage, capacité et compétence, transversalité et spécificité et d'habilités générales à installer à différentes étapes du cursus* » (2016 : 35). Pour cette tâche, le document-référence est organisé en 06 (six) chapitres rassemblant son contenu selon l'ordre suivant ; fondements idéologiques et pédagogiques des réformes scolaires, le cadre de leur prise en œuvre, l'élaboration des nouveaux programmes, structuration et organisation des enseignements, les champs disciplinaires et, en dernier chapitre, le dispositif d'évaluation. Le RGP expose, de manière générale, les objectifs généraux par cursus et par cycle sous forme de « *profils globaux de sortie* » et laisse le soin au *guide méthodologique d'élaboration des programmes* (GMEP), document produit également par la commission nationale des programmes (CNP), de préciser :

> « *Les objectifs généraux, la cohérence entre finalités et objectifs, la pédagogie mise en œuvre, le choix des compétences et des connaissances à faire acquérir à l'élève et les instruments d'évaluation* » (RGP, 2016 : 44)

Le GMEP, en tant que document complétant le RGP, s'est chargé d'exposer l'aspect technique et concret de l'élaboration des programmes scolaires et organise les enseignements en cycle et en paliers (GMEP, 2016 : 69). Dans le même ordre, des *groupes de spécialité disciplinaire* (GSD), formés d'inspecteurs de chaque discipline, sont sollicités, à partir de canevas proposés par le GMEP (2016 : 104-105), à définir les compétences par cycle, palier et par année et à établir la matrice notionnelle nécessaire à leur acquisition pour chaque étape et chaque discipline.

On peut en déduire que le rôle de la CNP était de baliser le champ éducatif et celui des GSD d'élaborer les nouveaux programmes. Ce partage des responsabilités pourrait engendrer des dérives induites par les différences d'interprétations. Le GMEP s'est concentré principalement sur les aspects structurels des réformes et ne propose pas une liste détaillée des compétences à développer par palier et par cycle ainsi que les savoirs nécessaires pour leur acquisition. Le cas du cycle primaire reste une exception où il est mention de compétence « ***savoir lire, écrire et compter*** **»** et des savoirs à prévoir pour son développement (pour la langue arabe et les mathématiques) (GMEP, 2016 : 78- 89). Le cycle primaire est structuré en trois paliers : *Eveil et initiation, Approfondissement des apprentissage et Maitrise des langages fondamentaux*. Le même document stipule que le cycle moyen est un approfondissement des apprentissages du primaire et, de même, le secondaire est un approfondissement du moyen sans pour autant justifier et expliciter en quoi consiste cet approfondissement ni la progression et la structuration des savoirs à retenir selon cette vision. Cette donne soulève le problème de l'harmonisation entre « *les habilités générales* » du RGP et les compétences globales et terminales formulées dans les documents d'accompagnement des GSD en l'occurrence lorsqu'il s'agit de relier « *autonomie de jugement et esprit critique* » exprimés dans le RGP avec les objectifs et les savoirs sélectionnés en éducation islamique.

Il est primordial de signaler que les nouvelles approches retenues (communicative et socioconstructiviste) se caractérisent par un degré élevé de complexité et d'incertitude, elles font appel à des concepts en permanente élaboration et nécessitent un positionnement didactique fortement contextualisé et un discours unifié particulièrement autour des concepts convoqués afin de garantir une cohérence verticale. Dans ce qui suit, nous discuterons cette unité du discours scolaire à travers quatre concepts clés ; la compétence, la méthode de projet, plurilinguisme et le manuel scolaire.

II-2-2 La notion de compétence communicative

La notion de compétence a été largement diffusée dans la didactique des langues et des cultures. Sa définition diffère d'une discipline à une autre voire même à l'intérieur de la même discipline. Richer (2012 : 12), après avoir passé en revue les différentes définitions proposées par domaine, affirme que

> *La notion de compétence dans les travaux en sciences de l'éducation n'est pas facile à saisir. Elle ne se présente pas systématiquement comme un concept opérationnel. Le terme de compétence reste une source de nombreuses confusions dans les échanges scientifiques*

En dépit de son usage généralisé, Les réflexions autour de la notion de compétence s'accordent toutes sur l'absence d'une définition claire et explicite et, Perrenoud (cité par Richer, 2012 : 11) ira jusqu'à dire que

> « Aussi *longtemps que la notion de compétence reste vague, labile, définie par chacun à sa manière, comment savoir que l'école développe des compétences Cette notion aussi complexe qu'elle soit, elle est mobilisée dans le développement des curricula sous l'appellation « approche par compétence » (APC) »*

Dans l'approche par compétence des apprentissages, les caractéristiques situationnelles de la compétence sont déterminantes dans le processus d'élaboration des programmes scolaires :

« La *compétence inscrit les savoirs dans des situations, dans des pratiques réflexives relevant de la réalité social* » (Rogiers & Deketele, 2000 : 20).

Une fois les compétences à travailler sont prédéfinies, le concepteur procède à la sélection des savoirs situés qui seront traduits et organisés en activités à réaliser dans

le cadre d'un projet pédagogique ou d'une tâche[1]. Ces savoirs sont de types disciplinaire et transversale et convergent vers un profil global de sortie.

Le référentiel des programmes propose, de son côté, une définition de la compétence comme suit :

> *Capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoirs faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ». (RGP, 2016 : 29)

Cette définition est retenue pour le système éducatif de la Belgique francophone (Décret mission, 2000)[2].

Une deuxième définition de la compétence qui est, cette fois-ci, celle du ministère de l'enseignement québécois (Meq, 2000)[3] :

C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (RGP, 2016 : 17).

Une troisième définition présentée en caractère gras et plus détaillée empruntée à Leboterf (sans le mentionner dans le document) de la façon suivante *:*

> *« D'une manière générale, la compétence est définie comme* ***un savoir-agir responsable et validé, consistant à savoir mobiliser, intégrer un ensemble de ressources (connaissances, procédures, schèmes mentaux, attitudes et comportements) dans un contexte donné, pour résoudre une situation-problème appartenant à la famille des situations-problèmes rencontrées » (****RGP, 2016 : 46).*

Au regard des trois mots clés : *savoir-agir, savoir-mobiliser* et *ressources,* la définition proposée peut être rapprochée à celle de Guy Leboterf (1994 : 17). Toutefois, son appropriation par les rédacteurs du RGP réduit son étendu de manière succincte. Les modifications opérées dans la reformulation ont porté sur trois éléments ; le premier concerne les *ressources* qui sont réduites dans la définition aux *ressources internes (connaissances, procédures, schèmes mentaux, attitudes et comportements)* alors qu'elles sont regroupées en deux catégories *externe* et *interne* chez Leboterf (2008, p : 40-52). Le deuxième élément à interroger dans la définition porte sur l'ordre des opérations cognitives dans l'énoncé *« consiste à savoir mobiliser, intégrer un ensemble de ressources ».* Cet énoncé suggère que la mobilisation précède l'intégration des ressources. Selon Leboterf, mobiliser c'est actualiser (en action située) un ensemble de ressources combinées (*savoir combiner*) (1994 : 17) dans le sens où l'auteur oppose radicalement combiner à « *une simple addition de savoirs ou des compétences).* Probablement, La confusion vient du rapprochement fait entre intégrer et combiner. Le troisième élément concerne l'expression : « *savoir agir responsable et validé* ». Qu'est ce qui est entendu par savoir-*agir responsable ?*

On peut envisager cette responsabilité à deux niveaux : au niveau des *savoir-être* (attitudes et comportements), elle prend, dans ce cas, le sens d'une valeur (valeur citoyenneté). Comme on peut la situer plus globalement au niveau de *savoir-agir* et aura pour signification être conscient de sa responsabilité par exemple : prendre une décision, aller au-delà des procédures, être honnête vis-à-vis d'un partenaire tout en tant que compétent (selon Leboterf, l'éthique suppose la bonne ou mauvaise conduite d'une personne déjà compétente) (Leboterf, 2011).

---

[1] Rey (2012 :15) définit la compétence à partir de la tâche à accomplir : « une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de la tâche qu'elle permet d'accomplir et non ». Puis, il définit comme une action « qui a une utilité, une finalité » le plus important chez Bernard Rey est qu'il relie le sens et la fonction d'une tâche à « des activités socialement reconnues dans une culture donnée » (2012 : 14)

[2] Article 5 du Décret du 5/7/2000 modifiant le décret du24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (mis à jour en 2019)

[3] Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire, Enseignement primaire (juin 2000) disponible sur: www.meq.gouv.qc.ca

Les éléments qu'on vient de discuter à titre d'exemples montrent que la définition de la compétence formulée dans le RGP, en plus de son incomplétude, rend complexe ce qui l'est déjà. Les définitions retenues par le système éducatif algérien sont issues de la réflexion théorique sans se soucier de leur opérationnalisation et de leur contextualisation pour les rendre accessibles à tous et, par la même occasion, limiter leurs interprétations. Les rédacteurs du RGP confèrent à la notion de compétence deux caractères général et transplantable. Or, selon ces mêmes définitions, elle est fortement ancrée dans la situation de son exercice. Par ailleurs, dans le système éducatif algérien, l'occultation des savoirs-être et la réduction des autres composantes en savoirs enseignables (donner la connaissance et enseigner comment et où l'employer) témoignent d'une confusion entre *compétence* et *capacité*.

Dans le document des programmes du français 2004 au secondaire destiné aux enseignants, nous retrouvons l'énoncé suivant :

> *« Les compétences sont un système de connaissances conceptuelles (savoirs) et procédurales (savoir-faire) qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, d'identifier une tâche problème et de la résoudre par une action efficace, la performance* » (programme de Français, 2004 : 12)

Cette définition, s'arrête aux seuls savoirs et savoir-faire, il est question donc de capacité selon Gérard et Rogiers (2009 : 85) :

> « *Une capacité est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose, c'est une activité que l'on exerce « identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer. Une capacité ne se manifeste que parce qu'elle s'applique sur des contenus »*

La capacité se présente, donc, comme une ressource mobilisable pour l'exercice de la compétence. Elle s'applique, sur des contenus et elle est transférable. Par contre, la compétence s'émerge d'un contexte « *il y a toujours un contexte d'usage de la compétence » (Leboterf, 94 : 17).* Dans le programme de français algérien de 2004, la compétence est réduite à un *système de connaissances conceptuelles.* Ce glissement épistémologique a fait l'objet d'avertissement notamment par Guy Leboterf (2008 : 15). La définition adoptée par la communauté francophone belge (ci-dessus) donne la compétence en termes de *savoirs* et *savoirs faire* et *des attitudes,* L'école Québécoise les regroupe sous l'étiquette de « *ressources* » internes et externes. Pour l'école algérienne, les savoirs-être, même si le référentiel algérien s'est rattrapé en 2016, restent supposés et, davantage, à distinguer des valeurs nationales ou universelles.

Le GMEP (2016 : 92-94) suggère une liste de valeurs *d'ordre intellectuel, méthodologique, identitaire et nationales* à travailler pour toutes les disciplines néanmoins, il ne montre pas explicitement comment les intégrer à l'apprentissage culturel et disciplinaire. Dans un autre endroit, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, le Guide (GMEP, 2016 : 89) définit la compétence en trois composantes :

> « La *compétence de communication consiste en la mise en œuvre efficace de composantes dont il faudra assurer la maitrise tout au long de la scolarité :*
>
> - *La composante linguistique, relative au système de la languie : sa syntaxe, sa morphosyntaxe, son lexique et sa phonétique*
> - *La composante pragmatique, relative à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue à travers la réalisation de fonctions langagières, d'actes de paroles liés à des situations de communications, à des intentions et des stratégies de communication*
> - *La composante sociolinguistique, relative à l'usage social de la langue dans son milieu d'origine.*
>
> *(Cette composante est à développer plus particulièrement pour la langue arabe et pour le tamazight*) »

Le GMEP introduit dans la définition une exception, la composante sociolinguistique concerne seulement les langues nationales. Le RGP, document référence ne dit rien sur cette exception. D'autant plus que le guide ne la justifie pas. De même que le guide GMEP ne se réfère pas à la (les) définition(s) du RGP et se donne sa propre définition de la compétence en termes de composantes.
Au regard de ce qui a été relevé dans le référentiel RGP et le guide GMEP, nous pourrions conclure à deux lacunes rendant leur lisibilité difficile : la première concerne l'absence d'une définition propre à l'institution algérienne à laquelle devrait se référer tous les documents officiels et, ainsi, garantir que tous les partenaires usent du même langage. La seconde faiblesse porte sur la dimension psychosociale de la compétence à développer (attitudes et comportements) qui nécessite d'être suffisamment explicitée compte tenu qu'elle représente l'enjeu même des nouvelles approches.
L'impression qui se dégage de la lecture de ces documents laisse penser que la notion de compétence échappe à ses utilisateurs algériens. Tous les programmes scolaires sont organisés autour de la notion de compétence (APC), elle est donc, le centre névralgique du processus éducatif d'où l'importance de sa fixation ainsi que de préciser les ressources nécessaires à son développement.

II-2-3 La gestion des langues dans le RGP

Le paysage linguistique algérien n'a cessé d'être l'objet de débats controversés qui s'inscrivent dans un processus de décolonisation. Cette situation historique maintient une certaine ambigüité sur les statuts des langues en usage et a eu des retombés sur les conceptions de leurs enseignements. Dans le système éducatif algérien, la hiérarchisation des langues en présence donne l'arabe et le tamazight comme langues nationales, le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère. A cela s'ajoute l'espagnol, l'allemand et l'italien qui sont introduits au secondaire dans les filières lettres et langues étrangères. L'école algérienne est, de facto, en face d'une pluralité linguistique à gérer pour, au-delà des prétentions idéologiques, en tirer bénéfice.
Dans ce sens, les textes officiels (loi d'orientation et RGP) accordent une importance première au développement du plurilinguisme. Le RGP (2016 : 24) prône dans l'absolu la didactique du plurilinguisme :

> « *La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence.* »

Cet énoncé est resté sans suite dans le reste des documents d'accompagnement produits ultérieurement ni même dans la pratique. La formulation « *approche intégrée* » suppose deux interprétations soit qu'elle fait référence aux statuts des langues dans le souhait de garantir le même traitement à toutes les langues soit elle renvoie à un modèle d'enseignement « la Didactique intégrée des langues ». D'autant plus, les qualificatifs : « *Seule approche fiable* » et « *scientifiquement reconnue* » méritent qu'on s'y attarde particulièrement dans un contexte scientifique marqué par « *une Didactique complexe* » (Purin, 1994 : 182) et une « *inflation méthodologique* » (Debyser, 1970)[1].

Le site du conseil de l'Europe publie périodiquement depuis 2003 des guides de mise à jour portant sur l'acquisition de la compétence plurilingue ce qui atteste de la nature évolutive de ce champ de recherche. *La Didactique intégrée des langues* repose sur le concept d'intercompréhension selon que les langues en question sont apparentées (s'appuyer sur une langue pour apprendre une autre) et sur une organisation intégrative (harmonisation de la

[1]Debyser, F. (1970), La Mort du Manuel et le déclin de l'illusion Méthodologique, document B.E.L.C, 30p disponible en ligne

méthode avec les mêmes objets d'enseignement) de l'apprentissage des langues en présence (langues locales y compris leurs variétés, langues étrangères et langues d'enseignement) (Workusch, 2008)[1]. Dans cette logique, le plurilinguisme démarre dès le cycle primaire. Le passage de *la Didactique des langues et des cultures à la Didactique du plurilinguisme*[2] s'opère d'abord par un travail sur les représentations afin de favoriser l'ouverture à tous les parlers (Rohy, 2008)[3]. La pédagogie de projet offre des possibilités d'apprentissage plurilingue où les langues en présence l'arabe, le français, l'anglais et éventuellement le tamazight (reste à promouvoir) peuvent être intégrées dans un même dispositif d'apprentissage ; à titre indicatif, un projet à réaliser collectivement en plusieurs langues où chaque participant se charge de le présenter dans une langue donnée. L'idéal est un projet interdisciplinaire qui autoriserait le transfert des habilités acquises d'une discipline à une autre. Sur le terrain algérien, les trois langues (arabe, français et anglais) présentent des différences en contenus et en méthodologie. Le programme de français est organisé selon une logique de grammaire notionnelle/fonctionnelle, les apprentissages pour l'arabe sont organisés dans une approche par thème retenu pour chaque séquence et, enfin, pour l'anglais, les programmes optent pour un programme de type situationnel où l'apprentissage de la grammaire est quasiment absent. Les programmes scolaires d'enseignement/apprentissages des langues en présence ont été élaborés dans une logique de cloisonnement strict entrainant, par là même, un décalage entre discours officiel et sa mise en œuvre. Sur un autre plan, le RGP (2016 : 83) indique que l'apprentissage de la langue étrangère est l'expression d'un besoin social dépassant le simple échange informationnel :

> *« La formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation »*

Les programmes scolaires nationaux revendiquent l'approche par la compétence comme entrée aux apprentissages dont les objectifs sociaux vont du *sujet communicant* selon la conception des années 80 à *l'acteur social* dans le cas de la perspective Co/actionnelle en Europe[4]. La Didactique intégrée des langues est une réponse à un plurilinguisme assumé, elle devrait, dans ce cas, réorganiser la gestion scolaire des langues en présence en fonction des besoins sociaux exprimés réellement. Elle présuppose une reconnaissance statuaire des langues en usage au regard uniquement de leur utilité à l'élève. Les modèles didactiques sont nombreux (par objectif, par la tâche, par compétence, par Co/action ou simplement transmissif) et ne valent que par leur contextualisation et par l'efficacité de leur mise en place. Déjà en 1994, C. Puren parlait d'un éclectisme méthodologique qui s'installe de fait dans les pratiques de classe.

II-2-3-1 Le cas du français

Le français dans le système éducatif algérien est à la fois objet d'enseignement (comme matière) et moyen d'enseignement des sciences à l'université notamment les sciences médicales, les filières de technologies et de la formation supérieure. Son ancrage social se manifeste par une production culturelle prestigieuse et mondialement reconnue. Pourtant, cette langue ne cesse

[1]Workusch, S.(2008), Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves, in Babylonia 1/08 pp 12-14, disponible sur www.babylonia.ch

[2]En référence à l'ouvrage de Jacqueline Bêliez

[3] Rohy, C. (2008), Didactique intégrée des langues : évolution et définitions, in Babylonia 1/08 pp 9-11

[4] Christian Puren (2002) propose une évolution de la méthodologie du FLE en fonction du besoin social, de l'objectif culturel et des conceptions : Puren, C (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en Didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle. Disponible sur : www.chrestianpuren.com

d'être l'objet de débat polémique tant en société qu'en éducation, le français est une langue seconde par le fait de sa présence à tous les niveaux sociaux et employé par toutes les catégories socio- professionnelles. En réalité, Le futur citoyen algérien est appelé à penser et à agir en français du moment que les secteurs sensibles (enseignement supérieur, secteur économique et financier) sont gérés par et dans cette langue. La langue française n'est mentionnée qu'une seule fois dans le RGP, pour le reste, elle est incluse dans l'expression « *langues étrangères* ». Pourtant, le document lui-même est rédigé dans cette langue. Ainsi, entre discours officiel et réalité vécue, cette langue se trouve doublement victime en Algérie ; de son passé colonial et son statut indéfini. Dans la situation, l'indécision statuaire aura des conséquences sur les programmes et les manuels scolaires du (Fle, Fls)[1]. D'un autre côté, cela a conduit, de façon inattendue, un recul dans l'apprentissage du français par rapport aux objectifs sociaux assignés. Au-delà des chiffres vantés de son expansion sur tout le territoire national, le français est le premier facteur d'échec scolaire dans les examens officiels d'après une étude sur les performances des élèves en français réalisée ces vingt dernières années par le ministère de l'éducation en 2015/16. Les réponses apportées sont d'ordre technique : plus de recrutement d'enseignants pour garantir l'apprentissage du français partout et la réédition de nouveaux manuels scolaires (dits de deuxième génération).

Les programmes sont organisés autour d'un ensemble de compétences prédéfinies et une grammaire notionnelle fonctionnelle. La théorie des actes de parole et la typologie textuelle sont ainsi convoquées dans le cycle fondamental d'une durée de neuf ans et les genres de discours dans le cycle secondaire d'une durée de trois ans. Dans la réalité, les apprentissages sont centrés sur le recensement des éléments linguistiques caractérisant un type de discours donné sans la maitrise de la langue : (l'élève sait que le présent de l'indicatif est le temps dominant dans une argumentation mais il ne maitrise pas le système temps). Cette conception de l'enseignement/apprentissage de la langue a induit un glissement vers le développement d'une ***capacité générique*** (l'apprenant est capable d'identifier le type du texte mais il ne peut accéder au contenu textuel). Les programmes scolaires actuellement en cours seraient efficaces si les apprenants, au niveau national, n'étaient pas issus de milieux divers. Le premier contact de certains élèves avec le français s'est fait à l'école malgré son usage par les adultes dans le milieu social.

La contradiction réside dans l'écart significatif entre une réalité sociolinguistique du pays (il existe un degré zéro de connaissance en français) et des ambitions scolaires relatives à l'apprentissage du français (développer une compétence scripturale dès le départ). Les programmes scolaires nationaux s'inscrivent dans une approche communicative dont les objectifs sociaux vont du « sujet communicant » à « l'agir social » dans le cas de la perspective co/actionnelle en Europe. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la langue française, Dans le secondaire en Algérie, visent la préparation des apprenants aux études universitaires et/ou à l'entrée dans le monde du travail. Le guide du professeur regroupe ces objectifs sous les « compétences *lecturales et scripturales* ». Ces intentions démontrent qu'il n'est plus question d'un simple échange informationnel des approches communicatives des années 80. L'amalgame se ressent entre une réalité qui pose le français comme langue seconde (FLS) et un discours officiel qui la replace comme langue étrangère (FLE)[2]. Les défenseurs du statut de

[1]« Dans le cas du FLE, c'est plutôt au manuel à aller vers l'apprenant en s'adaptant aux diverses cultures d'apprentissage ; dans le cas du FLS, c'est plutôt l'apprenant qui va devoir s'adapter progressivement à la culture cible » in Picardo, E. & Yaïche, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Éla. Études de linguistique appliquée*, nº 140(4), 443-458. Doi :10.3917/ela.140.0443.

[2]Selon P. Blanchet, le statut effectif du français en Algérie varie entre « langue seconde » et « langue première », sur ce sujet voir Blanchet Philippe. Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. In : La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. pp. 31-36; doi :

français FLS attribuent le dysfonctionnement du système soit à une mise en place échouée des réformes scolaires soit au désengagement des enseignants. Ce qui fait défaut à ces études évaluatives est que la structuration des programmes n'est pas suffisamment interrogée.

Si l'on se met, maintenant, du côté de ce discours officiel, la langue française est une langue étrangère par le fait qu'il a été imposée par la colonisation et que son usage est temporaire. Cette position se manifeste par une politique d'arabisation qui est l'une des quatre options qui ont guidé l'action éducative en Algérie[1]. La politique linguistique mise en route au lendemain de l'indépendance repose sur le monolinguisme et oppose, de fait, l'arabe au français, l'objectif étant de remplacer progressivement le français par l'arabe pour que l'indépendance soit acquise définitivement. Cet idéal se nourrit, par souci d'unification, de l'idéologie de l'état-nation : un seul peuple, un seul territoire et une seule langue. Introduite dans le système éducatif algérien avec un héritage colonial et des représentations préconçues, la langue française s'est trouvée ainsi victime de son passé et de son instrumentalisation au service d'un projet colonialiste. La rencontre de cette langue avec les Algériens se fait presque tout le temps dans un contexte d'oppression, de déracinement et de rapports coloniaux.

La littérature algérienne d'expression française, aussi dialogique qu'elle soit, rendent encore plus difficile cette rencontre des deux peuples algériens et français. La présence française dans l'univers algérien tant sur le plan politique que culturel, gêne apparemment l'image idéalisée d'une algérianité qui s'est paradoxalement construite en partie dans et par la langue française. L'étrangeté n'est pas dans cette langue en tant que telle mais plutôt dans le rapport que les Algériens entretiennent avec elle : entre usage quotidien et une histoire douloureuse à s'en débarrasser, elle ne cesse d'être l'objet d'un débat stérile et désorienté. Désorienté au regard d'un certain nombre de considérations objectives qui s'imposent à l'école. Nous ne pouvons les énumérer toutes mais nous insistons sur les plus pertinentes parmi elles ; d'abord, une partie de notre culture est produite dans cette langue (littérature, sociologie, histoire). Ensuite, la mondialisation universalise, en quelque sorte, les langues et les cultures du monde. De plus, La langue française n'est pas seulement la langue du peuple français (ou du moins la langue de la république française), elle est aussi celle du canada, de la Belgique, de la Suisse, des Caraïbes, de l'Afrique de l'ouest et dans une large mesure celle de l'Afrique du nord. Cette situation lui confère le statut de « *linga franca* », elle appartient à plusieurs peuples. Le français en Algérie se place dans une zone de cisaillement et se livre aux observateurs comme objet de désaccord et source de conflit par rapport à un positionnement qui, à priori, nuit à la compréhension profonde de la situation linguistique en Algérie. Maintenir l'ambigüité statuaire des langues en présence (y compris le tamazight) nuit à l'éducation de nos enfants et donne lieu à un dysfonctionnement du système éducatif qui vacille entre besoin social réel et une volonté politique à hiérarchiser les langues dans une logique d'état-nation.

II-3 A la recherche d'une pédagogie algérienne

Les programmes scolaires officiels ont été conçus et élaborés en faisant appel à des concepts mouvants et difficiles à saisir comme on vient de le constater ci-haut. Il s'agit dans ce qui suit de voir dans le cas de l'apprentissage du français comment sont organisés les savoirs par rapport à une méthodologie et un contexte spécifique. Dans un premier temps, une présentation détaillée des programmes de français est nécessaire. Puis, dans un second temps, on procède à la mise en relief des contradictions qui s'y manifestent en rapport avec l'apprentissage de la culture. L'intention est de montrer l'inadéquation du contexte socioculturel et les choix opérés.

https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691 https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691. Consulté le 15/3/2019

[1] Ahmed Djebar cite ces quatre options : démocratisation, algérianisation, arabisation et l'option scientifique et technique, Djebar, A. « Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation » disponible sur https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf

Le tableau ci-dessous nous donne une idée précise sur les choix didactiques et méthodologiques par cycle du système éducatif algérien de la réforme de 2003, ainsi que les notions et concepts constituant la base conceptuelle des programmes d'enseignement/apprentissage de la langue française :

Tableau 1 : structuration des programmes de l'enseignement de français

<table>
<tr><th>Choix didactique</th><th>Choix pédagogique</th><th>Cycle</th><th>Base conceptuelle</th><th>Thèmes retenus</th><th>Entrée</th><th>Horaire</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Approche par compétence</td><td rowspan="4">Pédagogie de projet</td><td>Primaire
2 ans</td><td>Actes de parole
Micro-actes
Méso-actes
Macro-actes (initiation)</td><td rowspan="3">Développement durable
Risques majeurs
La solidarité
Pandémie
Pollution
La protection de la nature</td><td>Objectif</td><td>4.5 H par semaine</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Moyen
4 ans</td><td>Typologie textuelle
Explicatif
Narratif
argumentatif
Approche textuelle</td><td>Composante de la compétence</td><td>4.5 H par semaine</td></tr>
<tr><td>Secondaire
3 ans</td><td>Types de discours
Approche fonctionnelle-notionnelle</td><td>Colonisation
Droit à la propriété
La paix mondiale
Littérature universelle</td><td>Intention communicative</td><td>Par filière de 2 à 3 H par semaine</td></tr>
</table>

Les choix retenus dans les programmes scolaires présentés dans le tableau ci-dessus permet de dégager immédiatement des remarques très importantes. En premier, la domination des savoirs métalinguistiques sur les savoirs linguistiques. En deuxième, le maintien de la pédagogie de projet pour tous les niveaux. En dernier, une thématique neutre par rapport aux objectifs culturels du système éducatif. Les remarques prélevées nécessitent d'être revisitées sous deux angles :le socioculturel et le renouveau pédagogique.

II-3-1 L'apprentissage par projet de la langue française

Sur le plan pédagogique, le choix du SEA (système éducatif algérien) de la méthode de projet qui est une version de la pédagogie active se définit comme un cas de résolution de problème. Cette pédagogie fait appel, en plus, à des concepts d'ordre psychologique (la motivation et l'intérêt personnel). La résolution d'un problème pour s'approprier la connaissance est le principe fondateur de la pédagogie active :

> « *Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un parce qu'on lui accole l'étiquette : problème, le maître y voit un problème, ou encore parce que c'est chose difficile ou rébarbative. Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté…* » (Dewey, 1974 : 75)

Dewey insiste sur l'organisation de l'apprentissage autour des intérêts réels de l'apprenant et jette les bases de la pédagogie du développement autour de l'intérêt et de la motivation. Cette pédagogie qui se veut active et fonctionnelle repose sur la réalisation concrète et motivante des activités scolaires qui ne peuvent être envisagées sans l'implication directe du premier concerné, l'apprenant :

> *« Il y a activité dans un sens plus complet et premier, lorsque l'élève est mis en mesure de participer à l'élaboration de ses connaissances et à des réalisations qui peuvent être extérieurs aussi bien qu'intérieurs mais qui lui demandent un effort personnel de création* » (Gal, 1974 : 61)

Suite à ces impératifs, la méthode de projet se présente comme un cadre dans lequel un sujet apprenant accomplit des tâches significatives pour lui dans le but de construire et de s'approprier la connaissance selon ses moyens et ses intérêts. Dewey pensait que les enfants qui aidaient leurs parents apprendraient mieux à la ferme que dans un espace aménagé. Cette conception de l'apprentissage renvoie sa réussite au contexte socioculturel de l'apprenant. Cela suppose des conditions extrascolaires favorables à l'acquisition des connaissances. Or, la réalisation des projets, dans les pays africains notamment, est très exigeante sur le plan socio-économique pour des enfants issus de différents milieux ruraux, semi rural et urbain. Elle présente deux obstacles difficiles à surmonter dans le cas de l'apprenant algérien ; d'un côté, il repose sur une capacité de conception à priori et de l'autre, la possibilité à établir un trait d'union entre un apprentissage scolaire et un apprentissage extrascolaire (suppose un accès facile à l'information : bibliothèque, internet, et disponibilité de personnes tierces). Parallèlement, Le dispositif d'apprentissage préconisé par le guide GMEP se déroule en trois situations : une situation d'apprentissage, d'intégration et une situation-problème. Pour cette dernière il pose quatre types de situations-problème : prendre une décision, analyser et concevoir un système, traiter un dysfonctionnement et gérer et conduire un projet (GMEP, 2016 : 30). Le RGP définit le projet comme

le *pouvoir de se représenter une suite d'actions et d'opérations possibles, organisées à priori* (2016 : 38).

Il s'agit, dans ce cas, d'avoir une aptitude (l'apprenant) d'imaginer et d'organiser toutes les actions possibles pour réaliser le projet. Visiblement, la méthode de projet exige un niveau de conception et d'organisation des ressources qui ne sont pas accessible à tous dans tout contexte. La situation est davantage complexe dans le cas de l'apprentissage de la langue étrangère où il est question d'une utilisation in situ de la langue et de sa culture. Dans le cycle fondamental, le projet pédagogique est soit abandonné au profil d'activités éparses et d'exercices d'application soit il est considéré comme un moment d'évaluation. Le projet est proposé après l'accomplissement des apprentissages et perçu par les enseignants comme relevant uniquement de l'apprenant afin de tester ses capacités à réemployer ce qu'il a déjà appris. De leur côté, les apprenants sont désintéressés par la réalisation du projet parce qu'il ne représente pas un intérêt pour eux à cause de ses contenus éloignés de leur vécu (lorsqu'on demande à un enfant habitant

le Sahara de réaliser un projet sur la pollution des mers). De plus, la réalisation du projet n'apporte pas de nouvelles connaissances disciplinaires. Il parait que l'activité du projet vise plus les compétences transversales (savoir organiser, gérer, collaborer et présenter ses idées). Dans de telles conditions, il ne suffit pas de demander aux enseignants de travailler en projet avec leurs élèves mais d'expliciter les principes sous tendus par la réalisation des projets pédagogiques (intérêt, effort personnel, tâtonnement, faire faire, collaboration)[1].

Le projet pédagogique définit comme « *une représentation d'une suite d'actions et d'opérations* » est envisageable dans l'enseignement secondaire où l'apprenant a déjà atteint un certain niveau d'autonomie et d'acquisition d'une culture d'apprentissage. Au primaire et au collège (6 à 14 ans), dans le cas de l'enseignement de la langue étrangère, la généralisation de la méthode de projet ne tient pas en compte l'âge mental de l'élève et de son milieu social

II-4 l'apprentissage socioculturel, entre deux conceptions

Le constat d'échec des reformes scolaires est unanimement admis par les spécialistes algériens toutefois, les interprétations divergent sur ses origines ; surenchères politiques et guerre clanique (Djebar, 2008)[2], qualification insuffisante du personnel enseignant (Nekkal, 2013[3]), précipitation et passage brutal aux réformes (Bouhadhiba, 2014)[4] ou encore à une mauvaise pratique enseignante (Commission nationale des programmes (CNP), 2014). Le point commun entre ces évaluations est que le point de vue adopté est externe à l'institution scolaire. Et, même lorsque Fatima Nekkal de l'université d'Oran s'interrogeait dans un article publié en 2017 si les réformes éducatives ont contribué à la formation d'un *capital humain*, elle envisageait ces dernières sous l'angle économique dans la mesure où elle affirme que ce capital humain existe mais incapable de générer une croissance économique[5]. Nous tenterons d'examiner cette question de l'intérieur des programmes scolaires. Puis, nous les confrontons aux données scientifiques des disciplines d'origine. Et, éventuellement voir le degré de conformité avec la réalité algérienne. Nous focaliserons notre analyse sur les aspects culturels et le profil du citoyen à former.

Les programmes scolaires sont structurés autour d'un ensemble de principes qui visent trois finalités ; *l'instruction, la socialisation et la qualification* (RGP, 2016 : 9). Chaque intention exprimée se réfère à un ensemble de théories issues de différentes disciplines. On peut même avancer que toutes les sciences humaines sont au cœur du projet éducatif. La réussite du projet éducatif tient d'une structuration cohérente et fortement contextualisée tant au niveau Didactologique ; le niveau des finalités et des intentions politiques, qu'au niveau Didactique ; niveau de la transposition didactique et le niveau pédagogique ; niveau de la concrétisation des

[1] La pédagogie de projet se veut active et fonctionnelle. Elle repose sur la réalisation concrète et motivante des activités scolaires qui ne peuvent envisagées sans l'implication directe de l'apprenant : *« la pratique qui consiste à l'enseignant à mobiliser les élèves sur un projet qui ne soit pas artificiel et intra-scolaire […] L'idéal est que le projet soit imaginé et choisi par le groupe d'élèves lui-même. » (Rey et al, 2012 : 142).*

[2]Djebar, A (2008). « Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation » disponible sur https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf

[3] Nekkal, F. (2013), « Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas », in *Insaniyat / إنسانيات*, 60-61 | 2013, pp 47-63.

[4]Bouhadhiba, F. « L'approche par compétence en Algérie : entre mythe, réalité et défis », Colloque International « Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues,[Paris Sorbonne nouvelle janvier 2014], disponible sur : http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence

[5] Nekkal, F. (2017), Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ? Insanyat/ انسانيات 75-76/2017, pp 67-89

enseignements en termes d'activités de classe et de relations pédagogiques. Ces différents niveaux d'intervention ont conduit les spécialistes à concevoir l'éducation dans une approche systémique (curriculaire). Ce système complexe doit être harmonisé, alimenté et renouvelé sans cesse afin d'assurer son équilibre et son adéquation avec de nouvelles réalités qui peuvent surgir du changement social et politique. Cette donne met l'école au cœur d'une sociologie nécessairement locale et renouvelable. Sur le plan de la généralisation de la scolarisation, l'Algérie a belle et bien relevé le défi avec un taux de scolarisation qui avoisine les 100%. Toutefois, l'essor social et économique prévu n'a pas été à la hauteur des attentes sociales. La qualification, à première vue, parait la source de cet échec. Les reproches formulés à l'égard de l'ancienne pédagogie se résument dans le fait qu'elle est centrée sur les savoirs au détriment des savoir-faire. Néanmoins, la formation culturelle du futur citoyen, de notre point de vue, en est la cause invisible. L'estime et la confiance en soi comme produit d'une éducation culturelle sont la clé de la réussite sociale du futur citoyen. IL s'agit, en tout, des perceptions de soi et de sentiment d'efficacité positifs.

Le RGP (2016) insiste sur le développement et l'installation des capacités d'ordre cognitif, méthodologique et social. *L'esprit d'initiative*, l'*autonomie*, la *prise de décision*, la *lecture critique* et de la *compétitivité*[1]. Ces objectifs culturels sont, pourtant, le parent pauvre du processus d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires. Les programmes scolaires algériens sont peu ou prou interrogés dans leur dimension culturelle. La culture comme mode de pensée et manière d'être dans le monde devra être envisagée comme une logique de programmation des activités scolaires. L'inscription d'un ensemble de valeurs nationales et universelles comme objet à ap-prendre à l'école ne constituent pas une base solide à la formation culturelle des apprenants. Dès lors, deux attitudes vis-à-vis de ces objets à retenir ; d'une part, une explicitation et une prise de position ferme par les décideurs concernant les concepts émanant de la recherche internationale ayant pour objet le socioculturel en éducation. D'autre part, la prise en compte des phénomènes implicites sous-tendant l'éducation culturelle. Les représentations que l'on se fait du monde pourraient se manifester au niveau des choix et au niveau de l'usage qu'on fait des notions scientifiques. Les idées que l'on se fait du transfert de modèles d'un contexte à un autre, du relativisme culturel, de la relation pédagogique, des savoirs sélectionnés et de la professionnalité des enseignants sont porteuses de significations propres et témoignent d'une idéologie légitimée. Elles représentent, donc, un certain rapport à la culture, à la pratique et à soi-même. Le rendement scolaire dépend de la prise en considération de ces idées aussi bien au niveau de la conception qu'au niveau de la classe. Le mode de leur introduction dans les programmes nous informe sur l'exactitude et la justesse des choix du système éducatif algérien. Pour pouvoir se prononcer sur les ambigüités autour de ces notions, il faudra préciser d'abord leur nature sociologique.

[1] En fait ce sont là des compétences cognitives et métacognitives qui se construisent sur « l'usage conscient de la raison » et qui visent l'autonomie et la conscientisation des apprentissages. Pour plus de détail consulter le texte de Jefferry, Denis : Pédagogie de la pensée critique et émancipation du sujet In Robichaud, A., Tardif, M. et Perlaza-Morales, A (2015). Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants. Canada, Presses de l'université de Laval.

II-4-1 L'éducation et les fondements épistémologiques

La didactique des langues et cultures (DLC) s'est constituée en un champ d'investigation à part autour de la problématique culturelle. Certains auteurs iront jusqu'à dire que communication et culture sont synonymes (Defays, 2015 : 47, Pretceille, 1989 : 239). En outre, le caractère idéologique de l'apprentissage culturel impose aux producteurs de la documentation à les expliciter et à les rendre visibles, Particulièrement, dans le contexte algérien marqué par des tensions socioculturelles. Les expressions-fourre-tout sont nombreux dans les documents officiels « *esprit critique, autonomie de jugement, citoyen arabo-musulman, éducation civique, relativisme et interculturalité, culture nationale, culture universelle* ». Elles nécessitent toutes une prise de position ferme. La nature fondamentalement socioculturelle de l'action éducative, même si elle est scientifiquement fondée, elle reste intimement liée à une idéologie historique et ambiante. Son inscription en objets d'apprentissage fait appel à une analyse approfondie de la situation scolaire concernée. Les savoirs culturels sont le reflet d'une Histoire et des choix sociétaux. L'Algérie, à l'instar des pays ex-colonisés, a maintenu, après son indépendance politique, les modèles d'organisation sociale, économique et politique légués par l'ex-colonisateur. Ils nécessitent, pour leur fonctionnement, des savoirs et des techniques élaborés en occident et, subséquemment, génèrent des connaissances rendant davantage le pays dépendant vis-à-vis de ces savoirs. Cette dépendance prend la forme d'un système de rapports complexes notamment une dépendance en modèles d'organisation et de gestion sociales. Le rapport colonisateur/colonisé qui, au-delà de l'occupation militaire du sol, exerce un pouvoir de domination à distance sur les pays émergents par l'instrumentalisation de la connaissance. Ce phénomène de dépendance épistémologique (particulièrement en sciences sociales) est issu d'un processus plus général de postcolonialisme dans lequel le caractère eurocentrique des savoirs (en Europe et aux Etats unis) est mis en cause par de nombreuses recherches ayant pour objet les processus de décolonisation. L'Anthropologie sociale et culturelle a forgé la notion de « colonialité » et de l'hégémonie occidentale dans une perspective de théorisation des phénomènes coloniaux en dehors du récit historique. Ainsi, est mis en place un cadre de réflexion sur les rapports d'infériorisation sous forme de colonialité de savoirs et de l'être. Les textes circulant dans le milieu scolaire algérien que ce soit les textes législatifs, les contenus d'enseignement se réfèrent pratiquement aux connaissances et aux expériences scolaires de l'occident. L'expérience algérienne dans le domaine éducatif ne se fait pas voir à la lecture de ces textes. Pourtant, les études réalisées dans les universités d'Algérie, de qualité et de pertinence remarquables, ne sont pas vulgarisées en milieu scolaire. Le RGP et le GMEP, sous l'influence des événements internationaux, se sont inscrits brutalement dans la mondialisation en mettant en opposition les spécificités nord-africaines et les exigences de l'occidentalisation. Cette tendance s'observe au travers de l'incorporation dans le discours scolaire des idéologies antagonistes. Nous verrons ci-dessous comment il est difficile, au niveau de la rédaction des programmes, d'harmoniser les exigences nationales et les exigences de la mondialisation. Puis, dans la partie discussion, nous mettons l'accent sur une forme de dépendance en sciences humaines notamment en sociologie et ses conséquences sur la formation de la personnalité algérienne.

II-4-2 le contexte et la contextualisation

La mission première de l'école est de garantir la transmission d'une culture socialement partagée d'une génération à une autre sans pour autant perdre de vue l'épanouissement personnel des individus (D'Hainaut, 1983, 50). Cependant, l'aptitude au changement dans une société en quête de soi et le défi d'incertitude d'une civilisation qui peine à se redéfinir sont d'autant d'éléments à intégrer dans la politique éducative nationale. Les documents de référence produits par la commission nationale des programmes demeurent indécis quant à la politique éducative à mettre en place. Les dysfonctionnements signalés du système scolaire sont à

rattacher à une opposition entre un modèle culturel universaliste et un mode de pensée enraciné dans la culture locale. Les chercheurs en sciences de l'éducation dénoncent la reproduction de modèles didactiques partout dans le monde sans tenir compte de la réalité socioculturel du milieu de l'exercice. D. Coste (2006) a longuement dénoncé cette reproduction hors d'Europe :

> *Il s'agit alors de désigner un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques. Le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique*

La contextualisation revient à s'appuyer sur tous les facteurs institutionnels et socioculturels pour procéder à l'élaboration d'un modèle didactique approprié :

> *Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés […] il est clair cependant que bon nombre de concepts clés de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord-américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes*. (Dabène cité par Castellotti, 2014)

Faire appel à une expertise étrangère dans l'élaboration des programmes scolaires induit inévitablement l'incorporation de leurs représentations dans le processus d'enculturation. D'autant plus que leurs apports en savoirs académiques sont à relativiser particulièrement quand il s'agit des sciences humaines. La contextualisation de modèles est loin d'être une simple adaptation de méthodes. Nous sommes face à des conditions à considérer localement :

> *Le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs […]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels […]. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants* (Chiss et Cicurel, 2005, 6)

L'implantation systématique d'un modèle didactique en contexte algérien sous prétexte de son universalité relève d'une dépendance épistémologique[1]. L'éducation en Algérie souvent appréhendée dans une approche technique et structurelle ne suit pas l'évolution des idées qui se renouvellent totalement chaque décennie. Le choix de l'approche par compétence. Pour l'école algérienne, il y a presque vingt ans, n'a jamais été mis en cause par les décideurs et n'a fait objet de révision que superficiellement (plus de manuels scolaires et plus d'universitarisation des enseignants). Ces révisions, à notre sens, n'aboutirons que lorsque on les envisage dans une perspective anthropo-sociologique

[1] Greffou, Boudalia M (1989), chercheure en psychopédagogie à l'université d'Alger II affirme suite à l'analyse des instructions officiels de 1965, 1971 et 1980 que l'école algérienne de 1965 à ce jour est calquée sur le modèle du circuit parallèle de l'école élémentaire française, le modèle d'enseignement spécial. L'école algérienne apparait comme le prolongement de la classe de perfectionnement, de par ses finalités et sa méthodologie (p. 20). L'auteure ajoute que « La méthode de l'enseignement à l'école fondamentale pour les langues est identique à la méthode frère jacques élaboré par le BELC en 1967 » (1989 : 47)

II-4-3 La personnalité algérienne entre ethnocentrisme et altérité

Le RGP prône l'interculturel comme aptitude à l'ouverture sur les cultures du monde. Ce choix implique deux dimensions de l'éducation interculturelle ; le relativisme culturel et les valeurs universelles. Selon (Akkari, 2009 :18) :

> *Le relativisme culturel consiste à analyser et à évaluer les comportements des individus porteurs de cultures différentes par rapport à leurs propres repères culturels*. ».

Le relativisme culturel vise, donc, la compréhension des individus appartenant à une culture différente. Il est question de ne pas porter des jugements de valeur sur la culture de l'autre dans le but d'un « vivre ensemble ». Le relativisme culturel peut concerner les rapports entre groupes sociaux dans une même communauté et aspire à la cohésion à l'intérieur de la société. Comme il peut concerner un rapport culturel relativisé à d'autres pays et, participe ainsi, à la paix mondiale. Le relativisme culturel s'oppose à l'ethnocentrisme dans la mesure où ce dernier consiste à porter un jugement sur une culture différente à partir de ses propres repères. L'ethnocentrisme est :

> *La position de ceux qui estiment leur manière de vivre préférable à toute autre. Comme suite logique au processus d'« enculturation » de leur enfance, la plupart des individus entretiennent ce sentiment à l'égard de leur culture qu'il s'exprime ou non* (Herskovits cité par Akkari, 2009, 16).

Dans le RGP (2016, p. 17), il est question de culture nationale, et de culture universelle. En ce sens, le document stipule en ce qui concerne l'algérianité comme sentiment d'appartenance à un même peuple :

> *Il [système éducatif algérien] est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la nation à laquelle il appartient […] les programmes disciplinaires spécifiques et/ou thématiques doivent assurer : la formation d'une conscience nationale appuyée sur le respect sans faille des options fondamentales (islamité, arabité et amazighité), des symboles qui représentent la nation algérienne* (je souligne).

Nous voyons par les actes de langage directifs soulignés que cette algérianité à former s'appuie sur une culture nationale définie principalement en deux dimensions : une dimension religieuse (Islamité) et une dimension ethnique (arabe-berbère). Le ton manifeste dans l'énoncé ci-dessus suggère une orientation ethnocentrique. Cette option n'est pas à blâmer en soi, elle est légitime. Dans un autre endroit, le document affirme l'option de « *développer le savoir-vivre ensemble* » comme objectif stratégique :

> *« Outre la préservation et le renforcement de l'intégration à la communauté locale, régionale et nationale, l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec des citoyens du monde » (p.23).*

Cette mission est traduite par la transmission :

> *des **valeurs universelles** : développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, maitrise des instruments de la modernité d'une part, protection et défense des droits humains sous toutes leurs formes, préservation de l'environnement, ouverture sur les cultures et les civilisations du monde, d'autre part* (RGP, 2016, p. 39).

Ce sont là les fondements de la citoyenneté mondiale tels formulés dans la déclaration de l'Unesco sur la diversité culturelle (2001). La programmation des deux cultures nationale et universelle nécessite une clarification nette sur leur objectivation et sur la manière de les articuler et les intégrer dans le processus d'apprentissage par une démarche critique. Le RGP reste silencieux sur le comment enseigner l'Islam et « *la réflexion critique* », qu'entend-on par « *modernité* » dans « *le respect sans faille des options fondamentales* » ? Cet aspect d'apprentissage culturel (caché ou apparent) reste l'un des faiblesses du système éducatif

algérien. Les documents d'accompagnement sont plus préoccupés par l'aspect procédural du processus d'enseignement, que de la gestion de ce relativisme culturel. L'apprentissage culturelle reste dans l'expectatif entre ethnocentrisme et interculturel tant que les textes officiels n'explicitent pas les modes de leur acquisition. La seconde dimension de l'éducation culturelle concerne sa dimension universaliste. La culture universelle sous-tend un système de valeurs universellement admises à faire apprendre aux jeunes. Elles sont d'ordre affectif (empathie, équité) ou d'ordre social (solidarité, entre-aide) qui doivent, normalement, être partagées par tous les citoyens du monde. Or, le sens que pourrait prendre cette universalité est aussi problématique que leur apprentissage. Les valeurs universelles peuvent se référer théoriquement à la théorie de Schwartz (Bardi et al, 2014, p. 180) en ce qu'elles sont en profondeur reconnues comme telles dans toutes les cultures du monde. Comme elles peuvent se référer aux effets de la mondialisation et/ou de l'occidentalisation. Dans tous les cas, ces aspects de l'éducation (inter)culturelle ne doivent pas être laissés à des appréciations individuelles. Les documents fondateurs de l'école algérienne ont le devoir et la responsabilité d'expliciter et de préciser les notions et concepts en usage officiel en leur attribuant une signification algérienne qui tient compte de tous les aspects socioculturels de l'apprenant du moment qu'il s'agit de la formation identitaire de l'apprenant. L'appréhension du monde et les perceptions de soi déterminent notre mode de pensée et d'agir. La participation active d'un individu dans sa communauté dépend de l'image de soi positive ou négative. L'identité est une notion difficile à saisir par le fait qu'elle est à la fois interne et externe à l'individu. L'identité individuelle ou collective se définit comme un sentiment d'appartenance à un groupe social avec lequel est partagée une culture, elle est donc un phénomène psychoaffectif. Comme elle peut être attribuée par le groupe à l'individu suivant son degré de conformité avec les valeurs dominantes du groupe et devient collective. Les recherches en sociologie et en psychologie sociale en particulier s'accordent sur trois éléments caractéristiques de la notion de l'identité que l'on peut citer en rapport avec notre étude : en premier lieu, l'identité est une représentation (individuelle et collective). Elle se construit dans l'interaction et le contexte. En deuxième lieu, elle s'enracine dans une culture socialement partagée et dominante. En troisième lieu, l'identité est un processus dynamique. Elle suit donc le changement social (Jaspel et Breakwelle, 2014). L'identité, par son caractère idéologique, est convoquée dans des contextes conflictuels et se complexifie en plusieurs réalités : identité individuelle, personnelle, collective, sociale, culturelle, professionnelle et nationale (Edmond. 2005 : 53). Dans le texte du RGP, Le vocable « identité » est repris 13 fois : « identité commune, collective et unique », « identité culturelle », « identité nationale » (5fois), « identité culturelle nationale », « identité nationale algérienne », « nationalité algérienne » (2fois), « identité » (2fois). Elles peuvent être attribuées aussi bien à l'individu que le groupe. Le RGP parle d'une « *identité commune, collective et unique* ». Cette formulation va à l'encontre du caractère évolutif de l'identité comme processus dynamique. Le document, par cet objectif, cherche à former des Algériens sur un modèle culturel unique. Or, la réalité socioculturelle de l'Algérie et de son Histoire la donne comme une société multiculturelle, multiethnique et multilinguistique. Il s'agira, au-delà d'un chauvinisme frivole, d'inclure ces multiples identités en un projet fédérateur. Par ailleurs et d'un point de vue historique, dans le contexte algérien, une autre désignation renvoyant à la même réalité identitaire fut introduite dans la littérature du nationalisme algérien ; la notion de « personnalité algérienne ». Cette notion de personnalité a fait son apparition pour la première fois dans un article publié par Abdelhamid Benbadis, président de l'association des Eulamas, en 1936 en réaction au négationnisme historique de Ferhat Abbas. L'imam Benbadis attribue à « la personnalité algérienne » sa célèbre devise (l'Algérie est notre patrie, l'arabe est notre langue et l'Islam est notre religion ». Depuis, les notions d'*identité* et de *personnalité* cohabitent dans les discours social et politique algérien. Le RGP use de l'expression « personnalité » pour désigner un état psychologique de l'apprenant « épanouissement de la personnalité de l'élève », « éveil de la personnalité », « personnalité équilibrée ». La seule fois où « personnalité

algérienne » prend, dans le RGP, une signification d'identité algérienne historique lorsqu'il paraphrase la loi d'orientation 04/08 dans son préambule. On retrouve dans cette loi comme première finalité de l'éducation nationale :

> ***Il s'agit, tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation.*** *La formation d'une conscience nationale puise donc sa sève nourricière dans ces principes fondateurs de la nation algérienne : Islamité, Arabité, Amazighité. L'école se doit de promouvoir ces composantes fondamentales de l'identité algérienne*

Le RGP paraphrase cet énoncé en ces termes :

> *Au plan éducatif, il s'agit de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. L'Algérianité, trame de solidarités historiques, est aussi le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux.*

A première vue, l'identité algérienne définie en Islamité, Arabité et Amazighité prend un caractère transnational puisque toute l'Afrique du nord et une bonne partie de l'Afrique subsaharienne partagent ces trois composantes fondamentales. Le RGP semble vouloir rattraper cette précision dans le texte de référence en y insistant sur ce qui est spécifiquement algérien. Il propose son propre concept « *Algérianité* » comme « *trame de solidarité historique et sentiment d'appartenance* ». En d'autres termes, pour être Algérien il faut se doter de ces trois composantes. Dans ce cas, nous sommes face à deux cas de figure : soit que l'école algérienne n'assure pas sa fonction éducative puisque la composante amazighité n'est pas programmée en apprentissage à tous les Algériens, soit que l'identité « commune et unique » à deux ethnies est une utopie. La formation de l'identité algérienne comporte inévitablement des contradictions. Il s'avère que la personnalité algérienne issue du nationalisme algérien se trouve gênée par des nouvelles réalités induites par la recherche autour de la notion d'identité et elle reste difficiles à traduire en objets d'enseignement.

Il parait que l'élaboration d'un programme d'apprentissage de la culture porte en lui son échec. L'action éducative en Algérie est conçue et réalisée sans tenir compte véritablement des facteurs socioculturels. Ce constat prend la forme d'un discours ambivalent et d'une transplantation de modèles éducatifs élaborés soit directement à partir de la réflexion théorique soit viennent d'une autre culture. Cet état de fait dénote d'un système de représentations de soi qui pourrait expliquer la crise que traverse la société algérienne. Nous pouvons dire, pour résumer, que la formation culturelle en contexte algérien est soumise à des perceptions de soi négatives et une incapacité (sociologique) à se définir en projet éducatif. Il est important de voir aussi comment les enseignants sont préparés pour leur métier de passeur. Puis, on verra comment les choix didactiques s'introduisent-ils en classe de langue.

II-5 la formation du personnel enseignant

La rénovation pédagogique, l'augmentation de la population scolaire et le départ massif à la retraite des enseignant ces dernières années ont contraint le ministère de l'éducation nationale à mettre en place rapidement un dispositif de formation en alternée pour faire face aux besoins du terrain. Deux types d'enseignant sont recrutés : des enseignants issus des écoles normales supérieures (ENS) et ceux issus des universités de parcours général. Les premiers ont reçu des savoirs didactiques plus ou moins élaborés. Les enseignants venus des universités sont nombreux et n'ont pas bénéficié d'une formation particulière à l'enseignement. Un programme de formation intense est mis en place étalé sur une année au profit des enseignants novices.

Nous en donnerons ici un descriptif et nous verrons par la suite son efficacité au regard du renouveau pédagogique.

II-5-1 Le dispositif de formation actuel[1]

Les enseignants, une fois recrutés, bénéficient d'une formation alternée en deux volets : une formation en présentiel et un suivi par un professeur formateur au niveau de l'établissement. La formation en présentiel porte sur La didactique de la discipline, la législation scolaire, les technologies de l'information et la psychologie de l'éducation (journal officiel n° 55 du 31/10/2015). Ces contenus sont dispensés soit par des inspecteurs soit par des professeurs formateurs. Le suivi sur le terrain est assuré par un professeur formateur pendant quinze séances au cours desquelles le stagiaire présente des leçons en présence du formateur qui, de par son expérience, l'oriente vers les gestes d'enseignement appropriés. A la fin de cette opération une fiche sera remplie par le formateur et cosignée par le directeur de l'établissement qui atteste du déroulement de la formation. Dans l'un ou l'autre cas le caractère transmissif de ce type de formation limite les résultats escomptés du fait de la difficulté d'opérationnaliser le savoir d'expertise transmis. Le jeune enseignant, une fois seul en salle de cours, retrouve ses propres pratiques fondées sur l'intuition et l'improvisation Le recrutement massif parmi un public universitaire de formation académique générale en raison de l'insuffisance du nombre d'enseignants issus des ENS face à une demande grandissante d'année en année et le dispositif de formation alternée mise en place pendant les vacances ont eu des conséquences négatives sur l'agir professoral. L'enseignant, sans préalable pédagogique et face à une réalité de la classe qui le dépasse s'engage dans une reproduction fidèle du contenu du manuel scolaire sans y apporter sa contribution en fonction des besoins de son public. Les limites d'un tel dispositif de formation pourraient être renvoyées à :

1- Au niveau administratif : ce qui compte c'est le respect de la procédure et de l'organisation matérielle de la formation
2- Au niveau du contenu de la formation : qui consiste en un apport théorique non immédiatement utilisable conduit à le considérer ennuyeux et inutile.
3- Des foyers de résistance à la rénovation : la référence est l'agir des anciens collègues et non une articulation entre savoirs théoriques et pratique innovante.

Le rapport ***des assises sur l'évaluation à mi-parcours des réformes scolaires en 2014***[2], désigne l'enseignant comme le seul responsable de l'échec scolaire. Le même constat a été formulé à l'encontre du personnel enseignant en 1998 en mettant, cette fois-ci, le pouvoir du manuel sur les enseignants. Pour le cas, Il faut signaler que le recours au manuel scolaire n'est pas spécifique aux enseignants algériens. Naturellement, un manuel est fait pour être utilisé conjointement par l'apprenant et l'enseignant. La confusion entre manuel et programme scolaire est le produit d'une formation centrée sur la transmission des connaissances théoriques indépendamment du contexte d'intervention. Les travaux récents en sciences de l'éducation ont mis en exergue d'autres compétences nécessaires à l'agir professionnel. Bérard (1980)[3] soumet l'efficacité de cet agir, en plus des compétences disciplinaire et méthodologique, à une troisième condition d'ordre intellectuel qui

[1] Etant moi-même formateur, j'ai assuré la formation des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire de langue française. Les contenus de cette formation sont fournis par le ministère de l'éducation avec un volume horaire bien déterminé (80 heures pour la didactique de la discipline). 6 heures par jour pendant les vacances et les weekends, l'intensité du travail, la méthode ex-cathedra et le volume horaire par semaine ont conduit les stagiaires à la considérer comme une corvée.

[2] Document du ministère de l'éducation nationale n° 3 *: rapport sur l'évaluation à mi-parcours des réformes scolaires*, juillet 2014.

[3] Bérard, E. (1991), L'Approche Communicative, Théorie et Pratique, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, éd. Clé International, 109p

« *Relève de la personnalité de l'enseignant et ne peut être modifiée qu'à travers un travail d'analyse et de réflexion sur ses comportements* » (p. 62).

Ces mêmes recherches ont montré, également, que le jeune enseignant, pour concevoir et organiser les enseignements, se réfère à ses croyances et aux représentations construites à partir de son expérience personnelle. Les savoirs théoriques sont nécessaires comme référence justifiant l'intervention mais sont insuffisants pour un profil d'enseignant professionnel. L'enjeu est cette aptitude à se questionner et à questionner ses pratiques qui favorise le développement d'une compétence professionnelle. Cette aptitude est désignée dans la littérature par le concept de *Praticien réflexif*.

II-5-2 la dimension culturelle d'une formation professionnalisante

L'émergence de la notion de compétence définit comme la mobilisation d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes met en jeu un ensemble d'éléments situationnels et comportementaux (*savoir y faire*)[1] et une dimension anthropologique (compétences sociales). Si les savoirs et savoir-faire sont plus ou moins identifiables par les praticiens, il n'en reste pas moins que la troisième composante, les attitudes (savoirs-*être*), mérite une clarification. Les *savoirs-être* sont une notion *« nébuleuse dans son contenu »* (Bellier cité par Richer, 2013 : 21), puisqu'elle inclut les *qualités morales, le caractère, aptitude et traits de la personnalité, les goûts et intérêts et les comportements*. Ces savoirs décrits en termes d'*autonomie*, de p*ersonnalité* et de *communication* (Atlet cité par Perrenoult 2001)[2] prennent la forme d'un « *savoir analyser un événement* » ce qui implique un retour distancié et réflexif sur son activité. Dans cette perspective, une formation professionnalisante ne se contente pas d'enseigner des savoirs académiques organisés au préalable en vue d'une qualification supposée mais d'amener les formés à s'interroger sur leurs actes et à gérer la complexité de la situation en tenant compte de tous les paramètres contextuels y afférents. Schön, cité par Richer (2013), parle d'exercice de réflexivité « *dans l'action et sur l'action* » ce qui aura pour résultat la constitution d'un *« répertoire d'exemples, de représentations, de compréhension et d'actions* » (p. 22) et, c'est ce répertoire qui permettra de faire face à des situations complexes pour y apporter des réponses inédites. Ce répertoire n'est donc pas constitué d'un ensemble de connaissances théoriques acquises en formation universitaire mais une conception née de l'articulation de l'expérience personnelle subjective et d'un savoir théorique servant de référence. La construction de ce répertoire s'opère par un travail réflexif sur ses pratiques d'enseignement/apprentissage par rapport à un cadre de référence reconnu et, au même titre, par rapport à des conditions de réalisation locales. Savoir analyser ses actions est une *méta-compétence* exigeante et *multi référentielle* (Robo, 2013)[3] par le fait que « *le praticien réflexif se prend pour objet*

[1]L'expression **Savoir y faire** est employé par Puren (2016 : 52) afin de surmonter la difficulté à cerner le fond et l'étendu des « savoirs être » comme composante de la compétence communicative en langue étrangère. L'auteur définit la notion de savoir y faire comme : « sont les manières de faire (attitudes, comportements, modes opératoires) pertinentes et efficaces en fonction de l'environnement (ou pour le faire évoluer). Puren C (2016). LE TRAVAIL D'ELABORATION CONCEPTUELLE DANS LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES, l'exemple de l'approche par compétences et la perspective actionnelle. Edition électronique 2016 disponible sur le site de l'auteur

[2]Perrenoud, Ph. (2001), Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, In : Cahiers Pédagogiques, janvier/2001, n° 390, pp : 42-45

[3] Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. No 1, 1-10, http://www.analysedepratique.org/?p=435

*de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive » (*Perrenoud, 2001*)* La réflexivité est un marqueur de la compétence professionnelle et fonde ainsi la professionnalité. *Se prendre pour objet de sa réflexion* c'est donner forme à ses pensées par le biais du langage pour constituer un matériau à analyser :

> « *Le récit rend l'expérience partageable avec autrui, il est souvent important de parler à quelqu'un de sa pratique pour pouvoir en prendre conscience […] l'action doit être explicitée pour devenir un objet de réflexion et permettre un travail sur le travail.* » (Leboterf, 2008 : 56)[1]

L'explicitation de ses actes par le récit consiste en la verbalisation de ses actions pour être transformées en énoncés. La verbalisation se réalise au travers de la description, l'explication et la justification de ses interventions. Dire son enseignement/apprentissage c'est lui donner un contenu susceptible d'être analysé par rapport à une référence théorique et par rapport à des représentations individuelles ou collectives. L'accès à la signification que donne le praticien à son action est possible :

> « *En amenant les enseignants à montrer, raconter et à commenter ce qui est significatif pour eux dans le déroulement de la situation de classe en relation avec leur action* » (Leblanc, 2007)[2].

La verbalisation ne consiste pas à exprimer ses sentiments ou ses propres choix mais elle s'effectue, pour être un marqueur de la compétence, comme un va-et-vient entre expérience et théorie. La verbalisation vise l'objectivation c'est-à-dire la constitution de « *matériels narratifs* » (Casalfiore, 2000)[3]. Suite à cela, le formateur devrait, en formation initiale et continue, créer des espaces et des occasions dans lesquels le formé effectue des retours sur ses activités par le saisi du langage. Dans ce cadre, mettre en place un espace d'échange des expériences vécues et retracer, par là-même, les connaissances convoquées dans l'organisation des apprentissages s'avèrent une action professionnalisante. Celle-ci devrait être initiée dès la formation initiale. Ainsi, les futurs enseignants auront acquis des habilités d'identification de ce qui relève du profane, de l'académique ou d'un positionnement entre les deux. Le dispositif de formation initiale ou contenu mis en place en contexte algérien est loin de satisfaire la condition de réflexivité par son caractère transmissif et son mode de fonctionnement magistral. Les types de savoirs théorique, expérientiel, croyances personnelles ou collectives nécessaires à l'exercice du métier d'enseignement attestent de la dimension culturelle de la formation initiale, contenu et en alternance des enseignants. Le processus d'enseignement et d'apprentissage relève fondamentalement d'une culture spécifique à un contexte donné. Les contenus théoriques que l'institution algérienne fournit à ses enseignants ne sont efficaces que s'ils sont adossés à une culture algérienne. Il semble, vu la quantité d'informations scientifiques programmée dans une formation accélérée, que, au fond, les apprentissages sont centrés sur l'enseignant perçu comme expert et scientifique. Nous aborderons cette aspect lorsque nous aborderons ultérieurement l'étude de l'organisation didactique du manuel scolaire de la troisième année secondaire.

---

[1]Leboterf, G. (2008), Repenser la Compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions, Paris, EUROLLES, 141p.

[2] Leblanc, S. (2007), Concepts et Méthodes pour Valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et contenue des enseignants, revue Pratiques, n° 6/2007, pp : 11-33

[3] Casalfiore, S. (2000), L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, <halshs-00603919>

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons choisi d'étudier le fonctionnement du système éducatif algérien et la place de la culture dans le processus de socialisation et comme une toile de fond à toutes les interventions éducatives. Nous avons questionné les documents et les pratiques afin de dégager les représentations qui président la compréhension et la réalisation des actes éducatifs tant sur le plan didactique que sur le plan socioculturel.

Sur le plan didactique, nous venons de discuter trois axes : la contextualisation des modèles didactiques, l'appropriation et l'usage de divers concepts ainsi que la problématique de la formation des enseignants. La lecture de la documentation a abouti à un ensemble de phénomènes d'ordre psychologique et culturel. La dépendance en termes de modèle d'organisation de l'enseignement.

Le deuxième axe met en avant un discours transcendant. L'absence d'un débat scientifique par des Algériens sur des questions algériennes qui aboutit à la constitution d'un ensemble de connaissances qui rendent compte de manière précise et concise d'une réalité spécifique. Cette situation a donné lieu à un usage parfois inadapté des concepts venus d'autres contextes. Ce mode de fonctionnement pourrait être compris comme une incapacité à agir selon sa volonté.

Enfin, le troisième axe, la qualification d'un personnel capable de faire face à la complexité et la diversité des pratiques scolaires est garantie par la transmission à sens unique de savoirs constitués.

Les savoirs mobilisés sur les trois axes cités à savoirs la contextualisation, exploitation des connaissances issues des sciences de l'éducation et la formation des enseignants sont tous élaborés dans d'autres contextes pour répondre à d'autres besoins sociaux. Au-delà de leur objectivité, ils relèvent, d'une manière ou d'une autre, d'une sociologie située. L'éducation est une action intentionnée d'une société donnée en vue de transmettre aux générations la culture de cette société. Dans ce cas, faire appel à des savoirs élaborés dans les laboratoires occidentaux pour concevoir l'éducation est révélateur d'une perception de soi négative qui s'inscrit dans une situation coloniale défavorable à l'émergence d'une personnalité algérienne authentique. Sur le plan socioculturel, l'opposition, à partir des programmes scolaires officiels, des exigences nationales en termes de formation identitaire du futur citoyen algérien aux exigences des nouvelles approches dans l'enseignement communicatif de la langue révèle que, à ce niveau, nombreux concepts et notions sont passés sous silence alors que, par leur caractère idéologique, ils ne doivent pas être laissés à des interprétations personnelles du praticien ou du concepteur des programmes. Le relativisme culturel, l'éducation islamique et civique et l'identité qu'on voudrait inculquer aux apprenants peuvent constituer une source de manque de visibilité à tous les niveaux.

Au final, il s'avère que l'écart entre une réalité socioculturel algérienne et le fonctionnement actuel du système éducatif algérien est loin de concrétiser un projet de recouvrement identitaire. L'école algérienne propose à ses apprenants des modèles éducatifs qui s'éloignent de la culture partagée et officialisée. Ainsi, le discours officiel prône un nationalisme qui milite pour une revalorisation de la culture du peuple algérien tandis que les programmes scolaires de la réforme de 2003 la dévalorisent à travers le manque de clarté et précision des concepts convoqués dans sa didactisation. Il semblerait encore que le système éducatif algérien est soumis à des tensions nées de l'opposition entre le local et l'universel. Le maintien des points de vue opposés dans les documents officiels nous permet de déduire que le système éducatif algérien subit pleinement les effets de la crise

sociale et politique. Dans le chapitre VI, nous soulevons un autre aspect de la crise culturelle dans le système scolaire celui de la conception que l'on a de la culture et de son apprentissage à travers les manuels scolaires après avoir présenté dans le chapitre III la chaine des manuels scolaires en Algérie.

Chapitre III : Conception et élaboration des manuels scolaires en Algérie

Introduction

Les travaux de recherche ayant pour objet le manuel scolaire se sont multipliés ces dernières années faisant de lui un levier du changement social et un miroir de l'état actuel du monde. Ces travaux ouvrent des horizons prometteurs et institue le livre scolaire comme un terrain d'investigation ayant ses propres spécialistes. En empruntant le pas aux européens du nord, Alain Choppin lance en France en 1980, son projet « Emmanuelle » pour recenser dans une perspective historique tous les livres scolaires édités en France et, par la même occasion, préparait le terrain à l'émergence d'une série de travaux autour du manuel scolaire (Bruillard, 2019, 276). Ces travaux se regroupent en trois axes : l'axe bibliométrique portant sur l'édition des manuels scolaires, l'axe organisationnel sur lequel la préoccupation est portée sur les modes de structuration et d'exposition des savoirs scolaires, c'est la dimension didactique. Et, le dernier axe porte sur son contenu thématique c'est la dimension socioculturelle. Aussi, les organisations non gouvernementales se sont intéressées aux manuels pour défendre les valeurs universelles qu'ils véhiculent en proposant aux auteurs et spécialistes des guides d'élaboration et d'évaluation. Le deuxième chapitre sera consacré au manuel scolaire comme objet de recherche sur le plan national et internationale. Puis, on parlera de l'industrie des manuels scolaires en Algérie et les difficultés rencontrées au niveau de son élaboration/conception.

III-1 Le manuel scolaire comme objet de recherche

Les travaux de recherche autour du manuel scolaire sont relativement récents. En milieu francophone, les recherches sont organisées en Trois axes : le premier axe tente de retracer l'évolution des manuels scolaires dans un contexte donné (leur édition, impression et leur disponibilité) (Choppin, 1980). Le deuxième axe se charge de la qualité des manuels : qualité de l'édition et des facilitateurs techniques et pédagogiques qui s'y trouvent. Le troisième axe porte sur la construction du discours didactique du manuel scolaire (méthodologie et thématique) (Bérard, 1980).

Dans ce sens, Pingel (2013) précise que les recherches autour du manuel scolaire s'effectuent selon trois axes :

- *Utilisation et organisation/exploitation par les enseignants/élèves*
- *Evaluation de l'utilisation*
- *Les études comparatives/diachroniques*

Pour Richaudeau (1979), l'analyse des manuels scolaires s'opère selon quatre aspects :

1- *Le contenu, appréhendé selon axe socioculturel et idéologique, selon axe scientifique et axe pédagogique*
2- *Communication, sens de la communication, lisibilité et densité*
3- *La méthode, organisation, utilisation, adaptabilité*
4- *Objet matériel, robustesse, maniabilité, cout.* (Richaudeau, 1979, p.267)

Christian Puren (2013) regroupe les recherches en didactiques des langues et des cultures selon trois perspectives ; Didactologique, Didactique et Méthodologique.

Les manuels scolaires sont, en somme, interrogés dans leur matérialité et dans leurs fonctions (didactique et socioculturelle) au regard des objectifs sociaux exprimés pour un système

éducatif donné. Alain Choppin (1948-2009), directeur de l'institut national des recherches pédagogiques (INRP) à Paris (France), lance en 1979 le projet « Emmanuelle »[1] pour le recensement de tous les manuels édités en France depuis 1789 et, grâce à ses efforts, il est considéré dans ce domaine comme une référence incontournable. Ses travaux ont eu un impact considérable sur la constitution et l'évolution de la recherche sur les manuels scolaires. Au même titre, le développement de ces recherches est redevable à Eric Bruillard (professeur en poste à l'université de Paris) et Richard Bamberger (1911-2007) qui ont réuni autour d'eux des équipes de différents pays spécialisées dans l'analyse des manuels scolaires[2]
L'IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*) a, la célébration en 2019 de ses 25 ans de recherches sur médias éducatifs, édité un ouvrage collectif qui retrace dans différents contextes ce qui a été réalisé en la matière en exposant aussi les différentes approches et tendances dans les études des manuels scolaires [3](Egil, 2019). L'association qui, au départ, rassemble les pays de l'Europe du nord sous la direction de Staffen Stander, s'internationalise par l'adhésion d'Alain Choppin pour le monde francophone et Richard Bamberger pour le monde germanophone (L'Autriche).[4]Par ailleurs, Eric Bruillard, directeur de laboratoire STIFE (Science et Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation) et Proche de l'INRP a coordonne, en 2005, un ouvrage collectif sur les questions relatives aux manuels scolaires : « *l'état des lieux, perspectives, histoire et orientations actuelles* » (Bruillard, 2005). Dans le même ordre, les organisations non gouvernementales s'intéressent de près à l'analyse des manuels scolaires en ce qui concerne certains phénomènes sociaux (le respect des minorités, le racisme et l'égalité des sexes). Les recommandations et propositions faites par l'ONU et l'Unesco aux gouvernements nationaux balisent en quelque sorte l'édition des livres scolaires.[5] Enfin,une nouvelle thématique trouve sa place dans les manuels scolaires concernant les QSV[6] (*Questions Socialement Vives*) (Legardez, 2017) portant sur la dimension internationale de l'éducation nouvelle. En ce sens, Edgar Morin (2000) propose ses sept propositions devenues célèbres telles la citoyenneté mondiale, l'écocitoyenneté et la diversité culturelle.

III-2 Le manuel scolaire en Algérie : état des lieux

Le manuel scolaire, en Algérie, est saisi timidement à partir des années 2000 dans le cadre des réformes scolaires de 2003. Les études réalisées en contexte algérien ces vingt dernières années montrent la survivance de certains phénomènes représentationnels au regard des changements sociaux sur la même. D'autant plus, ces travaux sont communiqués aux seuls intéressés par la recherche en milieu universitaire. Sachant que les universitaires ne participent pas directement à

[1]Dans ses travaux et particulièrement son article publié en 2008 : « Le *manuel scolaire, une fausse évidence* », dans lequel il expose la complexité à saisir le manuel scolaire comme objet de recherche, A. Choppin insiste sur le caractère historique et idéologique des manuels scolaires et souhaite les insérer dans la formation initiale des enseignants

[2]Egil Borre J. (2019), venture to the interior, some notes concerning our preliminary efforts, in José Rodriguez, R. Tania Braga, G & Bruillard, E, (éd) (2019), IARTEM *(1991-2019), 25 years developing textbook and educational media research*, pp. 15-23 Disponible sur le site de association

[3]José Rodriguez, R. Tania Braga, G & Bruillard, E. (2019)

[4]Egil Borre (2019), p. 19

[5]Dans ce cadre, un rapport recommandé par la HALDE (Haute autorité de lutte contre discrimination et pour l'égalité) à des chercheurs sous la direction de P. Tisserant & A.L Wagner publié sur le centre Hubertine Auclert : http://m.centre-hubertine-auclert.fr

[6]Sur cette thématique, un numéro spéciale est édité par Laurence Simonneaux & Chantal Pouliot : SSYPHUS, JOURNAL OF EDUCATION, vol. 5, issue 02, 2017, Alain Legardez y contribue par un article « Proposition pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives «, pp.79-99, la contribution est en libre lecture en ligne

l'élaboration des manuels, leur édition reste entièrement dépendante de l'expérience professionnelle et la culture personnelle de ses auteurs-concepteurs. Ces derniers, sont soit des inspecteurs soit des enseignants expérimentés. Ils se réfèrent, lors de la conception-élaboration de ces outils à des données recueillies par l'observation au niveau de la réception et non pas à un cadre théorique constitué. Les seules contraintes sont celles formulées par la tutelles. Le ministère de l'éducation nationale est préoccupée principalement par sa disponibilité pour tous les enfants scolarisés, il est même fourni gratuitement aux élèves issus des familles à faible revenu.

Le manuel scolaire devient aussi une préoccupation publique. A chaque édition, un discours polémique à travers les journaux et les réseaux sociaux portant sur son contenu (idéologie) et sur sa forme (son poids par rapport à l'âge des scolarisés). Il s'avère que le manuel scolaire est et reste *un objet de controverse* (Brugeilles et Cromer, 2009*)* aussi bien dans une dimension didactique que socioculturelle. La littérature constituée autour de l'objet manuel lui accorde plusieurs fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage disciplinaire. Ces fonctions peuvent être d'ordre pédagogique en ce qu'il est un outil et un moyen de mise en relation d'un savoir, d'un enseignant et d'un apprenant. Cette relation est médiatisée par l'enseignant qui organise l'environnement d'apprentissage. En cela, le manuel scolaire occupe une place importante dans la triade *Enseignant-Manuel-Elève* (Picardo et Yaïche, 2005 : 453). Et, simultanément, des fonctions d'ordre idéologique ; le manuel, par sa fonction socioculturelle, dépasse le simple fait, de proposer des activités scolaires :

> *Tous les manuels visent cette fonction* [fonction idéologique] *de façon secondaire, car ils transportent tous un certain nombre de valeurs, parfois même de manière inconsciente* (Gérard & Rogiers, 2009, 93)

Le manuel scolaire transporte, en effet, des savoirs disciplinaires et des savoirs culturels. Ces derniers peuvent être explicites ou implicites. Les savoirs culturels implicites sont à interpeller sous forme de représentations sociales au niveau organisationnel (manuel fermé, ouvert), au niveau de la légitimation des savoirs inscrits c'est-à-dire le choix de tel contenu plutôt que tel autre et au niveau thématique (vision du monde à transmettre). Ces affirmations issues de la réflexion scientifique attestent toutes de son caractère *dangereux*[1]. Cette réalité est davantage consolidée par un pouvoir reconnu au manuel scolaire :

> *Le manuel exerce une influence considérable sur la pratique enseignante. Il est un outil de formation et de professionnalisation attesté des recherches en France, Québec et en Amérique du nord*. (Lebrun & Niclot, 2009)

Les mêmes idées autrement formulées en contexte algérien. Lors des assises nationales d'évaluation à mi-parcours de la mise en place des réformes de l'école en 2014 dénoncent *la confusion* [chez les enseignants] *entre programmes et manuel scolaires*. La constante dans ces recherches est le fait que le manuel scolaire, de par son rôle dans le processus éducatif et par sa généralisation à une génération voire à des générations, constitue un domaine de recherche à part. Cet état des lieux nous amène à s'interroger sur la consistance des recherches autour du manuel scolaire en contexte algérien. Y-a-t-il une histoire du manuel algérien à relater et à laquelle se rattachent les différentes études menées en milieu universitaire ? Les recherches réalisées jusqu'à présent tiennent-elles compte des spécificités de l'éducation algérienne ? Quel lien entre le niveau de la conception et le niveau de l'utilisation ? Et enfin, comment envisage-t-on l'éducation numérique dans et par le manuel scolaire ?

[1]Nous développerons ce caractère idéologique dans le premier chapitre de la revue de la littérature autour des fonctions multiples du livre scolaire en général.

III-3 la recherche autour du manuel scolaire en Algérie

De prime abord, il faut se rappeler la rareté d'ouvrages, en contexte algérien, ayant le livre scolaire pour préoccupation principale. Le recours à des publications universitaires disponibles sur la Plateforme ASJP (*Algérien Scientific Journal of Publications*) permet d'avoir des informations sur les tendances de la recherche dans ce domaine. Les articles publiés depuis 2020 peuvent être sommairement regroupés selon les axes suivants[1]:

- L'axe didactique ; le manuel scolaire est un outil doté de fonctions spécifiques destiné à un public spécifique. Les textes publiés traitent des questions relatives à la structuration et la légitimation des savoirs, la conception des livres scolaires et leur adéquation avec les finalités de l'école algérienne.
- L'axe méthodologique ; les travaux réalisés essaient de confronter la méthode du manuel avec les principes de la méthodologie retenue (ici l'APC et la pédagogie active) dans les programmes scolaires. Les supports à l'apprentissage, les questionnaires et les conditions de mis en place d'un plan de déroulement.
- L'axe pédagogique ; les textes publiés tentent de mettre en relief la relation manuel - élève à travers le degré d'autonomie de l'apprenant, différenciation, le langage du manuel (quel vocabulaire et comment s'adresse-t-il aux apprenants) et les facilitateurs technique et pédagogique dans les manuels.

Il s'agit, dans ce classement, de savoir si les travaux effectués sont pertinents par rapport à la réalité scolaire algérienne. En d'autres termes l'intention est de déterminer la problématique générale dans laquelle s'inscrivent ces recherches et s'il est possible de les unifier dans un discours sur les manuels scolaires algériens.

Le classement par thème de ces travaux, dans les trois langues (arabe, français et anglais), montre une tendance affichée au profit de l'apprentissage (inter) culturel (citoyenneté, idéologie, religion, interculturel). L'interculturel représente à lui seul 27% de l'ensemble des travaux. Pris par langue, ils représentent 50% en langue française (concernant le manuel de français) et 20% en langue anglaise. Les études menées en langues arabe sont davantage orientées vers la méthodologie (50%). L'interculturelle pour les arabophones ne constitue pas une priorité. Les travaux publiés en langue arabe se focalisent sur deux points essentiels : des réflexions théoriques (le manuel est un prétexte d'étude et non pas objet d'analyse) et des études bibliométriques. Le fait marquant dans ces travaux est l'absence de recherches dans une approche pédagogique (les relations psychoaffectives dans/avec le manuel, objectivité/subjectivité du discours du manuel par rapport à un public jeune, son pouvoir sur la pratique enseignante et sur les élèves). Cet aperçu, quoique très limité, montre la recherche algérienne sur les manuels scolaires s'organise autour de deux préoccupations : 1/Culture/interculturel et 2/l'adéquation du contenu à la méthodologie préconisée. Ces orientations ont eu pour conséquence la primauté du rapport à l'autre (inter) sur la perception de soi dans les travaux publiés en français. Dans les articles consultés, ces travaux questionnent le manuel scolaire en tant que produit social existant en dehors de la classe. Sa présence dans le groupe-classe avec l'émergence de relations subjectives déterminées et régulées par cette présence ne constitue pas un enjeu particulier en contexte algérien. Le manuel scolaire comme source d'informations scientifiques et comme véhicule de modèles culturels imposés ainsi que son exploitation optimale restent encore un champ d'investigation vierge. Le constat général qui se dégage de l'état de la recherche donne une impression que la recherche autour du manuel scolaire semble rattachée à des problématiques qui ne sont pas ressenties comme prioritaires à l'école algérienne ou, du moins, à ce qu'elle s'intéresse davantage aux perceptions de soi comme contenu d'enseignement.

[1]La lecture de ces textes s'est faite dans le cadre de la revue de la littérature algérienne du domaine avec un objectif précis : Les perceptions de soi de l'Algérien et son rapport à la culture nationale.

La recherche autour de l'objet manuel scolaire en Algérie ne semble pas constituer un champ d'investigation à part, elle est éclatée et rattachée à d'autres domaines. L'absence d'ouvrages de référence en langue nationale fait que les sources d'informations dont dispose le chercheur algérien sont en majorité étrangère. Elles ne tiennent pas compte du contexte et de la culture locale. Le manque des spécialistes dans ce domaine, depuis l'indépendance, a été signalé ouvertement en 2003 par la commission nationale des programmes de la refonte pédagogique. Cependant depuis les années 2010, une série d'articles universitaires publiés en Algérie en trois langues arabe, français et anglais attestent tous de la nécessité à accorder plus d'attention à ces objets scolaires familiers. Néanmoins, ces travaux sont éclatés. Selon notre point de vue, ils ne convergent pas vers une problématique générale de l'élaboration et de la conception des livres scolaires en contexte algérien. Encore plus, ces travaux ne sont pas sanctionnés par des propositions concrètes pouvant contribuer à l'amélioration du processus de production des manuels scolaires. Jusqu'à aujourd'hui, la production des manuels scolaires relève de la seule autorité du ministère de l'éducation nationale. Aucun universitaire spécialiste n'est associé ne serait-ce que pour assurer l'accès à un cadre théorique nécessaire à tout concepteur sans pour autant se passer, bien entendu, des connaissances pratiques des enseignants dans ce domaine. L'état des lieux de la recherche sur les manuels scolaires montre que les recherches algériennes se focalisent en grande partie sur l'interculturel et l'apprentissage métalinguistique. La formation identitaire et les perceptions de soi ne sont pas suffisamment prises en charge que dans des cas rares. Il semblerait, à première vue, que les travaux algériens sur les manuels scolaires s'inscrivent dans des problématiques qui ne sont pas nécessairement ressenties comme prioritaires en contexte algérien. Lorsqu'on étudie l'interculturalité des manuels algériens de langue, la formation culturelle et identitaire du futur algérien est perçue comme initialement acquise. Or, les quelques recherches entreprises autour des rapports à soi et à la culture nationale dénoncent en quelque sorte des phénomènes de dénigrement de sa culture et des représentations de soi négatives transportées par un bon nombre des manuels scolaires.

Rappelons, enfin, que l'état algérien monopolise en aval et en amont, la production et la distribution du manuel scolaire ce qui atteste, d'un côté, du poids idéologique de cet objet de « *tous les controverses* » et la généralisation d'un système représentationnel à une génération et plus d'un autre côté.

nous verrons dans ce qui suit comment le système éducatif algérien gère-t-il son édition. Enfin, toute la chaine du manuel scolaire est sous le contrôle du ministère de l'éducation rendant nécessaire l'établissement d'une industrie qui prend en charge son édition. Dans ce qui suit, on verra comment elle fonctionne.

III-4 la Production des manuels scolaires en Algérie

Le monopole de l'état réduit le nombre des acteurs du *système manuel scolaire* en la seule autorité du ministère de l'éducation nationale et au nombre de deux ou trois imprimeurs. Avec plus de 60 millions d'exemplaires en 2018-2019 pour une population scolaire de plus de 8 (huit) millions d'individus[1], l'édition du manuel scolaire en Algérie constitue à elle seule un enjeu qui exige la mobilisation des moyens humains et matériels conséquents. La création en 1966 d'un organisme étatique, l'IPN (Institut Pédagogique National), chargé d'éditer les documents pédagogiques et les manuels scolaires marque le début de l'édition scolaire en Algérie. L'INP dans ses débuts à fait appel à des institutions étrangères pour la fabrication des moyens didactiques. Les manuels édités à cette époque étaient majoritairement en langue française (l'enseignement des matières scientifiques se faisait en français jusqu'au début des années 80). L'édition française (Bordas) était le principal coopérant présent en Algérie. Pour les manuels scolaires en langue arabe

[1]Les données sur la population scolaire sont accessibles sur le site de l'Office National des Statistiques (ONS)

(comme matière), l'Algérie a sollicité l'aide de l'Egypte Et de la Syrie (Tounsi, 2018). L'état algérien contrôle jusqu'à nos jours la chaine du manuel scolaire. Dès 1990, l'IPN s'est scindé en deux instances : l'INRE (Institut National de la Recherche en Education) qui sera chargée de l'aspect scientifique relatif à la recherche en éducation et au suivi et évaluation du système éducatif algérien. L'ONPS (Office National de Publication Scolaire) qui aura pour mission l'impression des manuels scolaires et des différents documents pédagogiques et législatifs reliés ou pas aux manuels scolaires. L'ONPS travaille en coordination avec des organismes locaux, les CRDDP (Centre Régionale de Distribution des Documents Pédagogiques) qui, eux aussi, sont des organismes étatiques. le CRDDP, présent dans chaque wilaya, se chargera de l'acheminement des manuels scolaires aux différents établissements scolaires en coordination avec les directions wilayales[1]. Les manuels scolaires ne sont pas totalement gratuits, ils sont vendus par les CRDDP pour ceux qui en ont les moyens. Toutefois, les catégories à faibles revenus en bénéficient gratuitement. La participation du secteur privé dans la chaine du manuel scolaire se limite à son aspect technique. Dans le cadre des réformes de 2003, des éditeurs tel l'ENAG (Entreprise Nationale des Arts Graphiques) sont associés à l'ONPS pour faire face au nombre de livres à imprimer sous la contrainte du temps.

Selon le décret exécutif n° 17-333 du 11/2017, l'élaboration des manuels scolaires en Algérie est ouverte à la compétence nationale, le ministère de l'éducation nationale émet un appel d'offre sous forme de cahier des charges contenant les clauses et les modalités à respecter par les auteurs. Le cahier des charges est structuré selon trois axes : les choix méthodologiques et didactiques du système éducatif algérien (l'approche par les compétences et la pédagogie active), la qualité du produit manuel (dimensionnement, nombre de pages, poids, lisibilité, illustrations) et le troisième volet porte sur la dimension politique du manuel scolaire (choix du contenu socioculturel). Le cahier des charges est rédigé par l'inspection générale de la pédagogie auprès du ministère de l'éducation nationale. L'évaluation du manuel scolaire s'effectuera dans le respect total des exigences exprimées dans le cahier des charges. Les auteurs des manuels scolaires sont généralement des inspecteurs de la matière ; ces derniers font appel à des enseignants expérimentés pour former un comité de rédaction. Les choix opérés par les auteurs sont balisés d'une part, par le cahier des charges et, d'autre part, par des données relevant de l'expertise. D'un point de vue théorique, les connaissances convoquées dans l'élaboration du manuel scolaire sont :

- *Le curriculum*
- *Les connaissances de l'auteur*
- *Les livres de référence*
- *D'autres manuels scolaires*
- *Des informations venues d'autres secteurs*

(Seguin, 1989, p.32)

Les auteurs des manuels sont amenés parallèlement à rédiger, en plus, un cahier d'activités au cycle primaire et un guide à l'intention de l'enseignant pour tous les cycles. Le guide du professeur contient, en général, un rappel des objectifs généraux et finalités de l'éducation, la base conceptuelle structurant les programmes (explication des concepts de base de la pédagogie retenue) et la logique organisationnelle du manuel scolaire pour une exploitation optimale. Le guide

[1]Terme arabe désignant une division territoriale, un département

comporte, éventuellement, un apport théorique disciplinaire et une justification des choix des textes comme le cas du guide de français 3°AS de 2005. Les différents guides consultés suivent la même conception avec une circulation de concepts sans prendre la peine de les définir ou d'offrir plus de choix méthodologiques. Certes, les enseignants sont invités (dans les préfaces) à adapter et à alléger, en quelque sorte, le contenu en fonction de la réalité de leurs classes mais cette liberté pédagogique dépend de la formation initiale et de l'influence du manuel scolaire sur les pratiques enseignantes.

III-4-1 Les contraintes de l'édition des manuels scolaires en Algérie

L'investissement étatique, en moyens et infrastructures, est remarquable en comparaison avec la situation scolaire au lendemain de l'indépendance, les autorités publiques garantissent à chaque enfant scolarisé l'accès à un manuel scolaire par discipline et à des cahiers d'activités au primaire. Néanmoins, sur le plan qualitatif, la CNP, dès son installation en 2003, a soulevé le problème des spécialiste du manuel scolaire:

> *« L'Algérie n'avait aucune expérience dans l'élaboration des cahiers des charges pour la conception des manuels* »[1]

Ce manque d'expérience en matière de production des manuels scolaires s'explique, selon l'ancien directeur de l'INRE et membre de la CNP, par :

> *« Le noyau d'évaluateurs et de spécialistes en homologation formé au canada en 1996 avait quasiment disparu* » (Lagha, 2006, p.58)

Dans le même sens, Mina Tounsi, conceptrice des programmes et auteure des manuels scolaires soutient la position de ses collègues et affirme que :

> « *Les équipes pédagogiques qui ont réalisé les manuels scolaires durant la période précitée et jusqu'à la fin 90 n'ont bénéficié d'aucune formation en matière de conception et d'élaboration* » (Tounsi, 2018, p.22)

La conception/élaboration des manuels scolaires en Algérie repose, donc, sur des connaissances relevant de la pratique et de l'expérience personnelle des enseignants affectés à l'INRE. Ces équipes d'enseignants concepteurs de manuels sont dirigés par des inspecteurs de la discipline.

Un autre problème relatif, cette fois, à la gestion du projet manuels portant les modalités mises en place et l'élargissement de la base de consultation ; selon la loi en vigueur l'édition des manuels scolaires est ouverte à la compétence nationale, En principe, toute personne compétente (morale ou physique) pourrait proposer un manuel qui sera ultérieurement homologué (ou pas) par l'INRE. Or, la procédure en place fait que l'attribution du projet manuel scolaire se fait gré à gré. Ce mode de gestion n'a pas favorisé l'émergence d'un courant *manualiste* qui, par la compétition libre, constituera un moteur d'innovation et d'amélioration. De plus, le contrôle de l'état a conduit à l'émergence d'une problématique relative, cette fois, à la diversité culturelle dans les manuels. L'Algérie en tant que pays multiculturel pose le problème de la représentativité régionale, culturelle et ethnique dans le choix des contenus.

L'inscription des textes algériens d'expression française, dans le cadre de l'apprentissage de la langue, suscite à chaque saison le débat sur le contenu culturel

[1]Lagha, A. (2005), Le livre scolaire : une nouvelle vision, in Toualbi-thaâlibi, N.(dir), La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation, pp 57-66, éd. Alger Casbah, pp 239

du manuel scolaire. L'évolution des manuels de langue française depuis les années 70 montre qu'au départ l'option scientifique et technique a été rigoureusement respectée dans le choix des thèmes puis une introduction progressive de la littérature algérienne d'expression française s'est manifestée pour atteindre 40% dans le manuel de français de 2007 (voir chapitre IV, ci-après). Les contraintes à l'édition du manuel scolaire en Algérie sont multiples qui vont de la place de la culture cible, de réconciliation entre tradition et modernité de l'équilibre entre patriotisme et mondialisation. Cependant, tout en reconnaissant l'impossibilité à satisfaire tous les usagers, un manuel scolaire devra au moins être le témoin de son époque.

III-4-2 Un nouveau médium

L'arrivée des nouvelles technologies de l'information (NTIC) dans le secteur de l'éducation a entrainé une nécessaire redéfinition de la place et de la fonction des manuels scolaires dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La digitalisation des connaissances a donné une forme virtuelle aux livres scolaires et les désignations de la forme et du contenu ont vu le jour. Ainsi, la numérisation des livres nous invite à distinguer, dans le cas du manuel, entre le manuel numérisé qui est la version électronique de celui en papier. Autrement, il garde dans sa nouvelle version ses fonctions d'organisation et de guidage telles qu'elles se présentent dans la forme papier. Le rapport au manuel scolaire de l'enseignant et de l'élève reste le même. Seul le support passe du papier à l'électronique sans incident sur le contenu et l'organisation des apprentissages. Deux avantages sont à rappeler du manuel numérisé ; un gain écologique et économique et un usage qui ne nécessite pas une formation particulière. A l'opposé, le manuel scolaire numérique prend une forme inédite tant au niveau de sa conception qu'au niveau de son utilisation. Le manuel numérique est, dans ce cas, un logiciel interactif aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dans cette logique, nous serons amenés à redéfinir la relation triadique *enseignant-manuel-élève*. D'abord l'enseignant n'est pas seulement un guide ou un animateur, il est aussi un designer et un concepteur de logiciels adaptés à la réalité de sa classe. Son rôle de médiateur se voit alors élargi à d'autres domaines qu'il faut intégrer dès la formation initiale. De même pour l'apprenant, le manuel numérique exige un préalable maitrise d'un ensemble de techniques de manipulation de l'outil informatique avant d'aborder un contenu disciplinaire. A cela s'ajoute les questions d'autonomie, du travail collaboratif et de pilotage. Enfin, pour ne recenser que ces questions, la médiation, dans sa dimension psychologique, se doit se redéfinir par rapport l'interaction machine/humain à court et à long terme.

Dans le contexte algérien, tous les documents émanant du ministère de l'éducation nationale insistent sur l'importance et la nécessité à introduire les TICE dans l'enseignement/apprentissage toutes disciplines confondues. Toutefois, apprendre avec les TICE, pour emprunter à Meirieu, oui… mais comment ? Les études menées dans ce sens par les chercheurs algériens sont, globalement, descriptives et théoriques mettant l'accent sur l'importance des nouvelles technologies, sur leur constitution et sur l'équipement des établissements en outils informatiques[1]. Leur introduction dans le système éducatif prend la forme d'une thématique inscrite dans les manuels scolaires comme support à l'apprentissage de la langue. A titre indicatif, dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire de langue française

[1]Au niveau de l'administration, l'outil informatique fait partie du quotidien scolaire et, il existe même au niveau de certains établissements une classe informatique dotée d'une dizaine de micro-ordinateurs sauf qu'on ne peut parler d'un apprentissage efficace compte tenu du volume horaire alloué (une heure par quinzaine) et le surnombre (plus de 40 élèves par groupe).

seulement trois articles sur l'entreprise *Google* (p.130, 132, 134) proposés dans le développement de la compétence argumentative. En dehors de ces trois textes qui évoquent de loin l'idée des TICE, on ne trouve aucune sollicitation à user de l'outil informatique pour organiser ses notes, pour traiter ses textes ou pour présenter son travail ni dans les textes supports ni dans les questionnaires. De même pour les manuels scolaires au collège (enseignement moyen), les TICE sont introduites comme thèmes supports à des activités linguistiques. Dans l'enseignement moyen, le manuel de la première langue étrangère de la première année suggère aux élèves dans l'atelier d'écriture du deuxième projet d'« *écrire une lettre à ton grand père dans laquelle tu expliques, que dans le domaine du progrès scientifique comment internet facilite tes recherches* » (p.90). Pour la troisième année du même palier, le manuel scolaire propose à l'élève de rédiger un fait divers et de le publier dans le journal ou le « *blog* » de l'école (p. 9). En apparence, il s'agit belle et bien d'un thème portant sur le progrès scientifique notamment les nouvelles technologies. Cependant, il ne s'agit aucunement d'une invitation à utiliser ces outils pour optimiser et perfectionner son travail en classe de langue. D'autant plus, ni le guide ni le manuel ne proposent à l'élève ou à l'enseignant aucune méthode permettant de gérer et utiliser les TICE.
D'autre part, il faut savoir qu'il n'existe pas au niveau des établissements scolaires un accès généralisé à internet pour que les élèves puissent avoir des blogs. Aussi, les conditions socio-économiques de plusieurs régions d'Algérie n'offrent pas un service et une disponibilité d'internet (zones rurales et semi rurales par exemple). Dans ces conditions, parler d'un manuel interactif à l'école algérienne relève de l'utopie compte tenu de la situation scolaire actuelle. Le projet de l'état de doter chaque élève d'une tablette sur laquelle les manuels scolaires disciplinaires seront numérisés vise principalement le remplacement du manuel en papier. Ainsi imaginée, l'objectif n'est plus une compétence numérique mais simplement l'allégement du cartable. Nous pourrions avancer suite à ces observations que l'usage des TICE en Algérie est plutôt un discours d'effet de mode sans plus. Cette donne explique en partie le manque d'intérêt constaté à une problématique à laquelle est inévitablement confrontée l'école algérienne dans l'immédiat.

Lorsque F. DEBYSER préconisait la mort du manuel scolaire parce qu'il a été *envahi et englouti par la méthode* et *l'inflation quincaillière des média* au début des années 70[1], l'engouement pour l'usage de l'outil informatique en enseignement des langues notamment les laboratoires de langues était déjà à son apogée. Cette technique des laboratoires de langue se verra, plus tard, se constituer en un ensemble problématisé autour de l'usage des TICE (technologie de l'information et de communication en éducation). Aujourd'hui, les TICE font partie intégrante du dispositif d'apprentissage dans toutes les disciplines voire même ils deviennent une compétence de base pour le XXIème siècle.

III-4-3 L'homologation des manuels scolaires

L'INRE (Institut National de Recherche en Education) est, en Algérie, l'organisme chargé de l'évaluation et de l'homologation des moyens didactiques. L'évaluation est l'opération qui accorde à un livre le statut d'un manuel scolaire officiel (homologation) sous conditions du respect des principes didactiques et idéologiques de l'institution à laquelle il est destiné. Les critères d'évaluation sont ceux formulées dans le cahier des charges auxquels devrait satisfaire le livre scolaire pour être

[1]DEBYSER, F. (1973), La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, BELEC, 32p. [EN LIGNE]

retenu et reconnu comme manuel officiel d'une discipline. La CNP a élaboré en collaboration avec l'Unesco en 2005 une « *grille de lecture évaluative des manuels scolaires* ».[1] Elle est structurée selon quatre paramètres :

- conformité des aspects pédagogiques,
- des aspects socioculturel
- des aspects publicitaires
- conformité des aspects matériels de l'édition au cahier des charges.

La conformité des aspects socioculturels avec les programmes nationaux repose sur l'évaluation des manuels scolaires selon deux critères :

- le premier critère est relatif à la *représentation démocratique et pluraliste de la société algérienne* avec comme indicateurs ; les personnages présents dans le manuel (âge, sexe, noms…), la région (représentation des milieux ruraux, urbains) et les indicateurs de la vie sociale (famille, école, métier…).
- Le second critère est relatif à la *représentation des valeurs universelles*, avec comme indicateurs ; la solidarité, le respect de l'autre, la tolérance, l'amour de la patrie.

Dans l'ensemble, cette fiche évaluative comporte tous les aspects qui ont été abordés par la recherche internationale dans ce domaine et, si elle a été respectée, on aurait certainement des manuels scolaires de qualité au regard des réserves émises ici et là par les analystes[2]. Toutefois, les deux critères retenus visent deux aspects politiques ; la démocratie et les valeurs universelles. Ces prises de positions vont avoir, comme conséquence, des manuels scolaires orientés vers la mondialisation et l'importance accordée à l'autre en termes de contenus d'enseignement. L'apprentissage socioculturel, dans ce cas, reste figé dans une zone de cisaillement entre le local et l'universel comme l'a bien problématisée Pingel (2009) : *faut-il promouvoir le patriotisme ou la lecture critique, l'autonomie de jugement et l'éveil culturel* ?

[1]La grille évaluative des manuels est donnée en annexe dans l'ouvrage collectif : Toualbi-thaâlibi, N. (dir.) (2005), La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation, éd. Alger Casbah, pp 239

[2]. Les travaux universitaires, sous forme d'articles, s'accordent tous sur des insuffisances dans les manuels scolaires en Algérie tant sur le plan didactique que sur leur contenu socioculturel. Toutefois ces reproches ne sont pas spécifiques au cas de l'Algérie. La plupart des manuels admis dans les pays développés présentent les mêmes phénomènes que Christine Besnard (1995 : 34-44) résume dans : « Pour le renouveau des manuels de français langue seconde au niveau universitaire in Cotnam, J. et Paterson, J.M (dir.) (1995). La Didactique à l'œuvre, perspectives théoriques et pratiques. Canada, Canadian Scholars 'Press Inc.

Conclusion

On peut conclure que le processus de production des manuels scolaires, leurs structurations et leurs contenus constituent un champ d'investigation qui reste nécessairement à investir par une réflexion algérienne théorique (conception) et pratique (utilisation). Les chiffres en édition des manuels et l'effort louable de l'administration ne doivent nous faire oublier la nécessité à envisager autrement la conception et l'élaboration des moyens didactiques. Il faudrait d'abord baliser ce secteur en fonction des besoins réellement ressentis et non par rapport à ce qui se fait ailleurs. A ce titre, nous pouvons considérer trois orientations de la recherche autour de l'objet manuel. D'abord, une synthèse des travaux déjà effectués est nécessaire pour constituer un nouveau point de départ. La qualité scientifique des manuels scolaires présente aussi un autre enjeu pour les acteurs sociaux. Les informations contenues dans les manuels sont les éléments de base constitutifs d'une culture légitimée. Il est vital de les observer périodiquement dans leur exactitude et leur actualisation. Une troisième problématique qui nous semble la plus pesante dans le système éducatif algérien tant pour l'organisation que pour les contenus est relative à la contextualisation des modèles didactiques. Nous ne pouvons pas admettre le fait d'importer et d'implanter une méthodologie constituée sous la couverture de l'inspiration des expériences vécues ailleurs pour des besoins sociaux qui ne sont pas forcément ceux de l'Algérie. Nous croyons que toute pédagogie se construit et se met en place par référence à un arrière-plan culturel et idéologique. Depuis l'indépendance, l'école algérienne est passée de la méthode traditionnelle à la méthode par objectif puis à l'approche par compétence sous le contrôle des spécialistes étrangers sans se soucier d'étudier l'aspect culturel de ces implémentations et l'impact de la coopération internationale sur le processus de socialisation des apprenants algériens.

Chapitre IV : la culture dans le manuel de langue française de la 3ième A.S.

Introduction

Les apprentissages dans les manuels scolaires sont organisés selon une méthodologie recommandée par les textes officiels. Les concepteurs des manuels sont contraints de concorder les principes didactiques et méthodologique retenus, d'une part, et les exigences nationales exprimées en termes de contenus socioculturels d'autre part. Deux logiques de programmation se présente aux concepteurs des manuels et qui peuvent renseigner sur un positionnement politique et idéologique : centration sur les contenus ou sur l'apprenant. La démarche pédagogique centrée sur les contenus (ou sur l'enseignant) est appelée logique d'enseignement dans la mesure où la priorité est accordée aux contenus que l'enseignant devra transmettre à l'élève. Par contre, une logique d'apprentissage s'intéresse davantage l'activité de l'apprenant. Dans ce cas, le sujet apprenant construit ses connaissances avec l'aide de l'enseignant. Les méthodologies centrées sur la matière sont souvent rattachées à un processus d'endoctrinement par lequel le futur citoyen reçoit, de manière directive, les valeurs socialement partagées dans le but de l'intégrer à son groupe d'appartenance. Les pédagogies nouvelles dites aussi actives préfèrent aider l'apprenant à construire ces valeurs par l'autonomie et l'esprit critique. Lorsque l'apprenant s'engage dans la (re)construction des connaissances sur le monde, il est enroulé dans un processus de socialisation constructif. Le mode de socialisation en œuvre dans les manuels scolaires, à travers l'organisation didactique et à travers l'objectivation de la culture, est le reflet d'un système de représentations souvent invisible. Dans le but de montrer si l'on est face un processus d'endoctrinement ou de socialisation, le chapitre suivant aura pour trame les différentes conceptions de la notion de culture en contexte algérien. Pour ce faire, trois manuels de langue française sont retenus en témoignage de trois périodes allant de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui. Puis, pour s'informer sur l'apprentissage réel de la culture, l'observation de la classe est nécessaire du moment que la pratique de la lecture/compréhension est le moment où l'apprentissage culturel prend place. Ensuite, sur le plan organisationnel, le manuel scolaire de la 3ième année secondaire objet d'étude sera interrogé sur son contenu culturel et sur son organisation par rapport aux principes retenus dans les programmes officiels. Cela permet de dégager le degré de conformité du dispositif d'apprentissage culturel avec la nouvelle pédagogie. Pour rester dans le cadre de cette recherche, quatre principes de base dans les approches communicatives seront convoqués pour questionner le manuel scolaire à savoir l'approche par compétence, la centration sur l'apprenant et les contenus sélectionnés. L'objectif dans ce chapitre est de donner forme aux représentations algériennes de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue-culture. Autrement dit, il s'agit de reconstituer une certaine conception algérienne de la culture et de son apprentissage en milieu scolaire.

IV-1 Le fait culturel dans les manuels algériens de langue française

Dans cette partie, deux manuels scolaires (1982, 1992) en relation avec l'actuel manuel (2007), objet de cette recherche, sont sélectionnés dans le but de recenser les référents culturels inscrits comme objets d'apprentissage. La comparaison des trois manuels scolaires sur la base de leurs contenus socioculturels nous permettra de s'informer sur les évolutions, au niveau de la conception et au niveau de la pratique,

induites par les réformes scolaires de 2003 par rapport à ceux admises dans l'école de l'avant réforme. Les manuels sélectionnés ont été en usage à deux périodes distinctives sur le plan social et politique. Le manuel solaire de langue française de 1982 représente une période d'incertitude politique (chapitre I). Le second manuel de 1992, représentant de la première école algérienne reflète, normalement, les orientations culturelles dans le cadre de la pédagogie par objectif (Ord. 35/76). Le manuel scolaire de 2007 (toujours en usage) est le premier produit de la refonte pédagogique de 2003. Cette comparaison constitue un examen rapide de l'évolution et de la nature des faits culturels sélectionnés pour l'apprentissage culturel et leur mode d'organisation. Elle est de type descriptive-comparative (Pingel, 2013, 71)

IV-1-1 Le manuel de 3°AS édition 1982

Le manuel scolaire de 1982, d'auteur inconnu, destiné aux élèves de la 3ième AS, de 333 pages et de qualité d'édition modeste est un recueil de textes scientifiques de référence. Edité par l'IPN (Institut Pédagogique National), Il offre une véritable initiation aux sciences sociales. Nous y retrouvons des textes fondateurs des sciences humaines et sociales. Il est organisé en trois parties, chacune a son propre sommaire. La première partie est dédiée à l'Anthropologie ; son objet, sa méthode et ses avancées. La deuxième partie aborde la sémiologie ; définition, domaine et méthode. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'étude de l'Homo sapiens ; définitions, objectifs, objet d'étude et méthode de la discipline. L'écriture littéraire (étude de la narration, la fiche critique de lecture et de la réception littéraire) y trouve également une place à la fin du manuel. La première remarque caractérisant ce manuel est l'absence d'un questionnaire et d'une démarche pédagogique. Les textes proposés sont des extraits d'ouvrages de référence. Ils sont regroupés par discipline : Anthropologie, Epistémologie, Technologie, Sémiotique et Littérature. Les auteurs cités dans le manuel sont majoritairement les pères fondateurs de ces disciplines (F. Egels, G. Bachelard, R. Barthes, P. Machery, G. Messiah ; Poincaré …). L'auteur (?) déclare dans la présentation de son manuel que le contenu de son manuel présente des ressemblances avec le programme de philosophie en troisième année secondaire (en arabe). Le manuel de 1982 est dépourvu de facilitateurs pédagogiques (image, dessins, tableaux et diagrammes) ce qui fait de lui un véritable ouvrage théorique compte tenu de son organisation et la qualité scientifique de ses extraits. On peut sommairement énumérer les qualités du contenu thématique de ce manuel :

- Une qualité scientifique irréprochable
- L'absence totale de la culture de la langue cible
- La présence de la culture nationale se limite à l'inscription de cinq poèmes de Mohammed Dib « *la dance du roi »* (p.303) et quatre poèmes (p.313, 331/2) extraits de « *ombre gardienne* » et un autre de K. Yacine « *les fourmis rouges* », (p. 311).
- La culture anthropologique et le vécu quotidien sont exclus du manuel.

Le manuel scolaire édition 1982, selon ces caractéristiques, traduisait plus ou moins la tendance générale de la politique culturelle admise pour l'école algérienne des années 70-80. L'ordonnance 35/76 du 16 avril 1976, document fondateur de la première école postindépendance stipule que la culture à apprendre à l'école doit être *« nationale, scientifique et technique »*. Toutefois, la représentation faible de la culture nationale dans le manuel, l'absence des autres composantes de la culture (populaire et patrimoine national) et la culture de la langue cible portent des significations qui relève du politique plutôt que d'un choix didactique. La qualité académique des textes proposés place le manuel scolaire de 1982 dans la catégorie des ouvrages scientifiques et, par conséquent, ne répondait pas aux normes d'un livre scolaire.

IV-1-2 Le manuel de français édition 1991

Le manuel scolaire de 1992, édition O.N.P.S (Office Nationale de Publication Scolaire), de 284 pages, va dans le même sens en ce qui concerne la culture scientifique avec cette fois-ci une orientation vers les produits de la technologie. Il est organisé en sept dossiers. Chaque dossier vise l'apprentissage d'une technique d'expression. A la fin du dossier une bibliographie détaillée des auteurs et peintres cités est donnée. Nous retrouvons aussi, en annexe, un apport remarquable en histoire et évolution des écoles littéraires et artistiques. Les deux ressources permettent à l'apprenant sinon à l'enseignant de se situer dans le contexte des textes et supports du manuel. Le dossier sept à la fin du manuel est réservé à la lecture d'un roman (roman de Malek Haddad ; « *Le quai des fleurs ne répond plus* » p.265.). Le manuel de 1991 se distingue de celui de 1982 par sa richesse en illustrations, tableaux et schémas. Autour de chaque texte une série de questions et d'éléments périphériques structurant la lecture analytique suivie d'un ensemble d'activités supplémentaires. Le dossier s'achève par un rappel des notions et procédés linguistiques relatifs au modèle discursif objet d'étude. Les apprentissages linguistiques offerts par le manuel sont pertinents et d'un niveau avancé visant à préparer les apprenants à l'exploitation et à la production des documents divers (l'exposition, l'argumentation et la lecture romanesque) et les techniques en rapport : l'organisation spatiale, lecture et synthèse de documents avec la prise de notes. Ce manuel se distingue également par un équilibre entre les activités de traitement de documents et leur production. Chaque unité ou dossier a pour titre une fonction du langage. Cette organisation nous autorise à dire qu'il est organisé dans une logique de grammaire fonctionnelle. D'autant plus, le contenu grammatical inscrit dans le manuel est très significatif, ce choix fait du manuel scolaire de 1991 un livre de grammaire textuelle plus qu'un livre de lecture. En outre, l'option de l'entrée aux dossiers par la fonction du langage le rapproche davantage de la perspective communicative de la première génération (Germain, 93, 55). Sur le plan thématique, le recensement des thèmes et leurs catégorisations par domaine nous a permis de dégager les axes principaux caractérisant la culture véhiculée que l'on peut résumer en :

- Une grande qualité scientifique des textes proposés avec références et bibliographie
- L'absence de la culture cible
- Contenu non actualisé
- L'absence de la culture anthropologique
- Une organisation spatiale encombrante
- Le choix de l'entrée par la grammaire textuelle des apprentissages

La mise en confrontation des manuels de 1982 et de celui édité en 1992 nous conduit à en tirer deux remarques importantes :

1- L'orientation scientifique et technique des deux manuels. Si le manuel de 1982 suggère des extraits pris directement d'ouvrages théoriques de référence relatifs à la science et à la culture occidentale, Le manuel de 1992 garde le même esprit mais, cette fois-ci, le contenu scientifique retenu met en avant la contribution scientifique arabo-musulmane aux cotés des produits de la civilisation universelle
2- La quantité et l'importance des facilitateurs pédagogiques et technique dans le manuel de 1992 viennent apparemment en réaction à leur absence dans le manuel de 1982.

Dans l'un ou l'autre cas, les deux manuels gardent en commun une ligne directrice celle de l'option d'une culture scientifique et technique.

IV-1-3 Le manuel scolaire édition 2007(en usage)

Le manuel de 2003 est l'objet de notre analyse détaillée dans son contenu socioculturel de notre recherche, une description de son organisation didactique sera fournie ultérieurement. Nous indiquons ici son organisation en projets (quatre projets pédagogiques) subdivisés en séquences. Chaque séquence s'ouvre par une intention communicative ou fonction langagière

(informer, persuader, exhorter). A l'opposé des deux manuels précédents, le manuel de 2003 accorde une part importante à la littérature algérienne d'expression française (40% des textes inscrits) essentiellement portant sur les documents historiques et se regroupent essentiellement dans le premier projet pédagogique. La littérature universelle d'auteurs français et francophones est distribuée sur les trois autres projets. Les textes algériens fournissent une description de l'état de la société pendant la colonisation et sont donc de portée sociologique. Cependant, l'implication des auteurs algériens dans leurs écrits révèle leur orientation discursive. La culture universelle dans le manuel touche à deux domaines distincts : le débat d'idées (correspondance de voltaire et de J.J. Rousseau) dans le projet II et la sensibilisation à des causes humanitaires). Dans le projet III, Les supports sont diversifiés (affiches, articles de presse, extraits d'ouvrage et slogans). A la fin du manuel, une nouvelle est proposée en lecture intégrale réservée uniquement à la filière langues et lettres. Le contenu suggéré dans ce manuel s'affiche globalement selon les axes suivants :

- Un regain d'intérêt considérable pour les textes littéraires
- Pauvreté en références
- Non actualisé
- La culture anthropologique n'y est pas
- La production littéraire algérienne est bien représentée
- Une priorité absolue accordée à l'apprentissage linguistique (compétence langagière)

Pour le manuel de 2003, ces éléments peuvent être réduits en deux composantes de la culture. Une culture nationale comprise comme l'ensemble des textes littéraires relatifs à la résistance et au combat pour la libération nationale et une culture française du 19° siècle. Les deux composantes culturelles nationale et française sont orientées vers le passé. La culture francophone inscrite est considérée comme humaniste et donc universelle. Dans ce cas, on ne peut pas parler d'une culture anthropologique ciblée.

Le tableau suivant, reliant les différences et les ressemblances des trois manuels, permet d'avoir une idée sur l'évolution des contenus des manuels scolaires algériens de la langue française à une période allant d'une époque de la pensée unique (socialisme) jusqu'à l'avènement du pluralisme politique et culturel.

Tableau 2 : comparaison de trois manuels de langue française (1982, 1992 et 2003) en contenus thématique et didactique

Manuel	***Thématique***	***Approche préconisée***	***Culture présente***	***Organisation des apprentissages***
Manuel édition IPN 1982 (3AS) 333 pages	Recueil de textes en -anthropologie - sémiologie L'écriture littéraire	Non indiqué ; Regroupement des textes autour d'une théorie scientifique	Scientifique et philosophique (100%)	Non indiqué

Manuel édition 1991, ONPS, 284 pages	Thèmes scientifiques diversifiés - La nouvelle	Approche grammaticale : les techniques d'expression	Culture scientifique (95 %)	Unité didactique/ Le dossier
Manuel édition 2003, ONPS, 234 pages	Thèmes de la colonisation Littérature du XIX° siècle	Pragmatique (l'intention communicative)	Culture littéraire Algérienne dont les thèmes sont 1-la colonisation 2-Culture du 19° siècle (les humanités)	Le projet pédagogique

La comparaison des trois manuels met en exergue des lignes constantes dans la conception des manuels se traduisant par :

- Une conception essentialiste de la culture sous forme d'un apport informationnel scientifique et/ou littéraire.
- Une évolution significative allant de l'exclusivité du texte scientifique (1982, 1992) jusqu'à la domination du littéraire (2003)
- Une orientation vers le passé, les trois manuels proposent un contenu scientifique et littéraire appartenant aux siècles passés
- L'apprentissage culturel est implicite et ne bénéficie pas d'une attention particulière

Au regard des instructions officielles concernant l'apprentissage d'une culture en trois composantes : nationale, scientifique et technique et une culture universelle, il ressort de la comparaison des trois manuels que les auteurs- concepteurs des manuels scolaires en Algérie peinent à retrouver la bonne combinaison entre ces trois exigences nationales. L'apprentissage de la culture prend la forme d'un savoir encyclopédique à inscrire comme thématique et comme prétexte à l'apprentissage linguistique dans l'enseignement des langues. Cette conception de la culture ne rime pas avec la composante socioculturelle (savoir-être) de la compétence communicative.

IV-2 Le manuel et la pratique de la lecture en classe de langue

Les recherches autour de l'acte de lire dans le cadre des théories de la lecture s'accordent à dire que l'acte de lecture s'effectue en deux phases ; la phase de *compréhension* dont l'objectif est la reconstruction du sens, c'est le vouloir dire de l'auteur véhiculé à travers le texte à lire (pôle scripteur). La seconde phase a pour objectif de donner une signification à l'écrit (pôle lecteur). La signification est à chercher en dehors du texte dans l'*interprétation* par le lecteur du texte comme un signe social. *Compréhensio*n et *interprétation* sont, selon Bautier (1992)[1] deux processus cognitifs complémentaires :

[1]Bautier, E. 1992, Caractéristiques sociocognitives et illettrisme. In Besse, J., Degaulmyn, M., Genet, D., &Lahire, B., (Edits), L'illettrisme en question, Presses universitaires de Lyon, pp : 109- 117

> « *Deux processus différents permettent de construire le sens des productions langagières. Ces deux processus qui sont complémentaires consistent, d'une part à élaborer le sens à partir des règles internes du système de la langue, en particulier celles qui gèrent les relations entre éléments des énoncés, d'autre part à donner du sens à l'énoncé à partir des données de l'expérience du sujet* »

L'acte de lire s'accomplit par ce que Reuter (cité par Sorin, 2007 : 241)[1] désigne par *attitude compréhensive* et *attitude interprétative*. Si le sens se construit à partir des relations des éléments linguistiques offerts par le texte, la signification est à chercher « *dans la tête des individus* » (Denhière et Legros, 1983 : 19)[2]. A ce titre, selon les auteurs, la signification « se *définit comme un système de représentations* » construit dans la tête des individus. Le sens d'un écrit est à (re)construire par référence à des éléments textuels explicites et implicites « *les sous-entendus, les non-dits, les métaphores, etc.* ». La signification résultant d'un effort interprétatif du sujet lecteur est extrinsèque au texte. L'interprétation, selon Falardeau (2003),[3]

> *« Convoque les connaissances du lecteur, ces dernières étant entendues comme toutes les connaissances stéréotypiques, lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles, etc. auxquelles il recourt pour appuyer sa compréhension* »

Il faut bien préciser que les deux processus compréhension/interprétation sont complémentaires et ne tiennent pas un rapport hiérarchisant. L'un se nourrit de l'autre pendant le processus de lecture. Le déroulement de l'activité de compréhension écrite, de manière générale, se décline selon Denhière et Legros (1983) en trois phases :

« 1- *la compréhension proprement dite :*

- *L'identification des mini-unités du texte de surface,*
- *La construction de la signification des unités de taille intermédiaire,*
- *La mémorisation de ces unités*

2-la conservation en mémoire est caractérisé par

- *Un oubli quasi passif*
- *Des modifications des restructurations*

3-la production

- *La récupération de l'information sémantique*
- *La production orale ou écrite de l'information »*

De son coté, Annette Béguin, (cité par Defays et *al*, 2015, 36)[4] propose quatre séquences dans la pratique de la lecture en classe de langue :

> « *L'explication de texte collective, comparaison et manipulation de textes, les reformulations et enfin, la découverte des rôles, des lieux communs dans la lecture* »

---

[1] Sorin, N. (2006), La Lecture comme Apprentissage Culturel et les Manuels scolaires au Primaire, dans Lebrun, Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes, Québec, presse de l'université du Québec, pp : 235- 246

[2]Denhière, G., & Legros, D., 1983, Comprendre un texte : Construire quoi ? avec quoi ? comment ? revue française de pédagogie, n° 65, pp : 19-29

[3]Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, 29(3), 673–694. https://doi.org/10.7202/011409ar

[4] Defays, John louis, Louis Gemmenne, Dominique Ledur (2015), Pour une lecture littéraire, théories, histoires, pistes pour la classe, De Boeck, 3° éd. 377 p

> Dans le cas général, il s'agit d'une quête de sens et de ses origines. En cela, les significations sont, selon (Eco cité par Defays et al, 2015 : 73), à renvoyer à :
>
> « *L'intention de l'auteur, sa thèse, ses savoirs (intentio auctoris), le sens recherché par le lecteur en fonction de ses attentes et ses connaissances en projetant (intention lectoris), les significations potentielles immanentes aux structures de l'œuvre qui peuvent être repérés objectivement (intentio operis)* »

Selon le même auteur, une lecture réussie combine savamment ces trois dimensions. En classe de lecture cela dépendra de l'objectif du lecteur sujet et de ses capacités cognitives (niveau atteint). Cuq et Gruca (2002 : 164)[1] propose, pour le projet de lecture, de consacrer un moment « *après lecture* » où le lecteur-apprenant est invité à *s'exprimer librement ; commenter et débattre de ses acquis*. Il ne s'agit plus d'une lecture explicative (méthode traditionnelle) mais d'une nouvelle approche des textes en classe de langue où l'acte de lire est recentré dans l'interface texte-lecteur. Développer une *compétence de compréhension* revient à saisir le langage comme mode de pensée et à considérer sa dimension psycho-sociale comme facteurs participant à la bonne communication.

La séquence d'apprentissage en activités de compréhension-production en classe de français se décline dans le manuel de la 3ième AS en cinq activités selon l'ordre suivant : *Observation* des éléments périphériques du texte afin d'anticiper le thème et le type de texte en question. Une *lecture analytique* portant sur les caractéristiques générales du modèle discursif annoncé. L'apprenant, par une série de questions, est amené à identifier la situation d'énonciation, le thème, la visée et le type de texte, la présence de l'auteur, le système-temps, les indices de la personne, les indices spatio-temporels et les procédés de modélisation. Pour toutes les séances l'objectif est le même : *dégager le plan du texte et l'intention communicative*. A la fin, le manuel résume sous forme d'*un encadré* le résultat de l'activité de lecture orientée vers l'identification d'un procédé discursif. De cette analyse ressort trois idées directrices de l'acte de lire dans le manuel scolaire algérien de la 3°AS :

1/ la pratique de la lecture s'arrête au seuil de la compréhension du vouloir dire de l'auteur à travers l'organisation de son texte. L'apprenant-lecteur est conduit par l'intermédiaire d'une série de questions sur les éléments énonciatifs et sur l'intention de l'auteur dans le but d'établir la situation de communication (qui parle à qui, quoi, comment quand, pourquoi). Cette pratique est dénoncée par (Giasson (1990) cité par Falardeau, 2003 : 677) :

> *« On déplore que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel ». « Elles maintiennent le lecteur dans une compétence de surface »*

2 / la compréhension écrite est une préparation à la production écrite. Il est demandé à l'élève de mémoriser des procédés linguistiques déjà identifiés pour les réemployer dans des productions écrites à la fin de l'apprentissage. Cette façon de faire est explicitement décrite dans le guide du professeur :

> « *Cette analyse (activité de compréhension) et la manipulation des données contenues dans le support permettent de « faire le point » pour*

[1] CUQ, J.P & GRUCA, I. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 454 p.

> *fixer les notions à retenir et à réinvestir dans les activités de productions* » (Guide, 2007, 33).

Les apprentissages s'arrêtent au niveau des savoirs et savoir-faire. Les motivations et les processus affectifs ne sont pas explicitement convoqués. L'apprenant n'est sollicité que rarement à donner son opinion. Toutes les questions renvoient le lecteur apprenant à l'univers textuel pour en extraire les réponses anticipées à l'avance. Cela suppose que le manuel dispense toutes les connaissances nécessaires.

3/ L'absence dans le manuel de sources externes (biographie, présentation de l'œuvre, complément culturel ou autre support) qui peuvent aider l'apprenant à s'orienter dans ses activités de lecture vers tel ou tel aspect du texte.

En tout, l'activité de lecture dans le manuel se déroule en trois moments : détermination du thème, de l'intention de l'auteur (fonction du langage) et mémorisation des structures syntaxiques. L'organisation didactique du manuel objet de notre étude présente, pour conclure sur ce point, une certaine incohérence qui déroute l'apprenant et l'enseignant. Les contenus objet d'apprentissage effectif ne sont pas visiblement en relation avec ce qui est attendu dans le projet pédagogique à concrétiser. L'activité de lecture se limite à des opérations d'identification et de réemploi des éléments relevant de la grammaire textuelle. Par conséquent, la compréhension écrite se donne dans le manuel comme une activité de grammaire. Dans ce dispositif d'apprentissage, il n'est pas évident de parler d'une pratique réelle de la lecture. L'apprenant, en situation de réception, est amené à s'inscrire dans un processus d'apprentissage de savoir-faire relatifs au traitement des textes (identifier, repérer, réemployer) sans pour autant être sollicité à s'exprimer sur ses apprentissages ou à donner un sens (scolaire et social) à ses activités. La réalisation du projet pédagogique est entièrement dépendante de l'implication de l'apprenant seul ou par groupe. Il est impliqué lorsqu'il a la possibilité de choisir, organiser et s'exprimer sur les activités à mener dans et par le projet :

> « *La démarche de projet doit donc fournir l'occasion à l'élève de se fixer un but, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, d'explorer, de discuter et de collaborer avec ses camarades pour réaliser et présenter une production concrète. Ainsi, l'apprentissage par projets est beaucoup plus qu'une approche thématique. Il se base sur la participation active de l'élève a toutes les étapes du processus d'apprentissage (planification, réalisation, communication et évaluation* » (Raby et Viola, 2016 : 31)[1]

Le manuel scolaire propose le contenu de projet avec des consignes, feuilles *de route*, et un descriptif détaillé de la technique d'expression ciblée. Il dicte à l'apprenant ce qu'il doit accomplir. Ce dirigisme s'éloigne nettement de l'idée de projet. De plus, le manuel n'offre pas aux élèves l'occasion d'un apprentissage collaboratif (du moins explicitement) dans et par le projet, ni à préciser son utilité et sa portée sociale. Le projet est Proposé à la fin et indépendamment du déroulement des apprentissages. Ce choix n'est pas spécifique à notre manuel, la plupart des manuels qui se revendiquent de l'approche communicative, selon Lebrun (2007 : 123)[2], le placent à la fin des apprentissages « le *projet étant surtout présenté en fin de leçon, comme activité supplémentaire d'enrichissement* ». La sélection des contenus obéit à une logique d'enseignement du moment que la centration sur

[1] Raby, C. et Viola, S. (DIR) (2016), Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, pour diversifier son enseignement, 2°éd. CEC, Anjou, Québec, 267p

[2] Lebrun, M. (dir.) (2007), Le Manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à aujourd'hui, Presses Universitaires du Québec, 131p.

l'apprenant reste un point faible pour un manuel communicatif. L'approche communicative repose sur l'analyse des besoins dans l'élaboration des programmes toutefois :

> « *Même si certains ont parfois associé l'approche communicative à une pédagogie centrée sur l'apprenant sous prétexte que le contenu à enseigner est fondé sur une analyse de besoins, il reste que, dans la pratique, l'élaboration des programmes est faite non pas en fonction des besoins des individus tels que définis par eux, mais plutôt tels que déterminés par l'institution* » (Germain, 1993 : 99).

Les contenus (traitement de texte et ses caractéristiques typologiques) sont découpés et traduits en objectifs spécifiques répartis par séquence sans lien apparent avec le projet à réaliser. Le manuel scolaire de la 3°AS, présente deux formes d'organisations non coordonnées : une organisation didactique apparente par le choix des fonctions du langage ce qui le place dans l'approche communicative (Germain, 93 : 55), (Puren : 2021)[1]. Une organisation pédagogique relevant d'une logique d'enseignement dirigiste. Ainsi, toutes les activités d'apprentissage sont axées sur la grammaire formelle (compétence langagière) et une absence quasi-totale des activités communicatives ou ce que C. Puren (2016) [2] nomme **l'agir social**.

Il reste un problème à soulever celui de la conscientisation. Les apprenants

> *doivent comprendre à tout moment en quoi les activités dans lesquelles ils sont impliqués contribuent à leur appropriation de la langue cible.* (Beacco, 2007, 256).

IV-3 Les nouvelles approches et le manuel de la 3ième A.S.

IV-3-1 Présentation du manuel

Notre recherche a pour objet le manuel scolaire de la 3ième AS de français dans son édition de 2007, élaboré par trois inspecteurs : Fathi Mahboubi, Mohammed Rekkab et Azzedine Aloui et édité par l'ONPS (office national de publication scolaire), Alger, de 229 pages. De qualité moyenne, la première de couverture en bleu porte l'en-tête en langue arabe : « *république algérienne démocratique et populaire* » suivi en bas par l'expression « *ministère de l'éducation nationale* » puis, en caractère gras, le mot *« français* ». Au milieu de la page se trouve un cadre bleu foncé contenant le chiffre 3 suivi de l'expression « *troisième année secondaire* » placé à droite de l'encadré. À gauche du cadre bleu, une combinaison de quatre éléments iconiques : deux mains serrées au-dessous desquelles est écrit « *solidarité* », une statuette de personnage historique non identifiée de couleur blanche, une photo en noir et blanc représentant une infirmière qui soigne un soldat (djoundi) de la révolution algérienne et, enfin, une construction métallique ayant la forme d'un casque militaire sous laquelle on lit « *AMNESTY* ». A droite au fond on y observe la silhouette d'un bateau (une goélette à deux mâts) et enfin, au milieu, en arrière-plan, l'image d'une femme anonyme en habit traditionnel. Ces dessins et photos seront repris à l'intérieur du livre servant d'illustration aux textes. La quatrième de couverture contient uniquement l'identification de l'ouvrage, l'agrément, date de l'édition, le slogan et l'acronyme de « *l'ONPS* ». Ces informations sont placées en bas de la page dans un encadré blanc. A la page 2 un sommaire sous forme de quatre tableaux présentant chacun un projet. Chaque tableau est constitué de quatre colonnes (*intentions communicative, objet d'étude,*

[1]Dans un document disponible sur son site, Christian Puren (2021a), présente une organisation d'un manuel selon le schéma suivant : *PPP (présentation, pratique, production) + tâche finale*

[2]Sur cette notion voir l'ouvrage de Christian Puren (2016), Le travail de l'élaboration conceptuelle de la recherche en didactique des langues – cultures sur son site.

séquences et technique d'expression ciblée). Dans la page 3, une note des auteurs « *Aux utilisateurs* » visiblement à l'intention des enseignants dans laquelle les auteurs insistent sur la nature du document manuel :

> *Ce manuel, destiné aux élèves de 3ème A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme.il ne peut refléter qu'une conception (parmi d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels* »

Le manuel présente quatre projets pédagogiques séquencialisés à réaliser sur l'année scolaire : trois projets pour les filières scientifiques et le quatrième projet concerne seulement les filières lettres et langues. Les intitulés des projets sont selon l'ordre du manuel :

- *Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information* dont le produit final est la synthèse de documents
- *Organiser un débat puis en faire un compte rendu* dont le produit final est un compte rendu
- *Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire* dont le produit final est la lettre de motivation
- *Rédiger une nouvelle fantastique* (concerne uniquement les filières lettres et langues) dont le produit final est la fiche de lecture

Les projets 1 et 4 sont démultipliés en 3 séquences, le deuxième et troisième en 2 séquences. Chaque séquence s'organise autour d'une série de textes accompagnés d'un questionnaire en quatre activités : *observation, lecture analytique expression écrite et expression orale.* Un encadré en couleur rouge « *faire le point* » est inséré dans le questionnaire qui définit le procédé linguistique caractérisant le texte lu. Le questionnaire est composé d'un nombre variable de questions (courtes et fermées) et des questions ouvertes qui nécessitent un complément d'informations extérieur. On peut aussi y trouver D'autres questions sur des énoncés qui ne sont pas toujours en rapport avec le thème et le contexte d'énonciation du texte objet de l'activité de compréhension. Schématiquement, le manuel propose pour l'apprentissage de la langue un texte et deux activités : 1/ identification des éléments linguistique caractérisant le type du discours en question et 2/ réemploi des procédés identifiés. Le manuel scolaire est organisé linéairement c'est à dire un texte et un questionnaire pour toutes les séquences des quatre projets. Un apport consistant en grammaire portant sur les quatre techniques d'expression ciblées enfin d'apprentissage est incorporé à la fin de chaque projet. Selon cette structure, le manuel se présente, à la fois, comme un livre de lecture et de grammaire. Enfin, chaque projet s'ouvre par une évaluation diagnostique et se termine par une évaluation dite « *certificative* ». On y trouve également pour chaque séquence une évaluation formative. Ces trois types d'évaluation programmés suivent la même organisation c'est-à-dire un texte et des questions de compréhension. Les textes supports au total de 72 supports dont 6 affiches sont réparties en trois classes : 51 documents supports à l'apprentissage, 11 textes supports à l'évaluation et 10 documents supports à la réalisation des projets. La répartition des supports par projet donne 25 supports pour le premier projet (36%), 16 supports (23%) pour le deuxième projet, 15 supports (21%) pour le troisième projet et 14 supports (20%) pour le dernier projet. La présentation du manuel par ses auteurs est fournie sous forme de tableau synoptique réparti en deux domaines écrit et oral. Le point de vue privilégié dans cette organisation est lecture et écoute. Deux remarques importantes, pour terminer cette description. La première est l'absence de la compétence globale à développer sur l'année dans le scénario

suggéré. La deuxième remarque que les auteurs n'évoquent ni de près ni de loin les objectifs culturels à travailler au même titre que les objectifs linguistiques.

IV-3-2 L'organisation didactique du manuel

Etant donné que les quatre projets pédagogiques proposés dans le manuel présentent la même organisation : des séquences par projet, des activités de consolidation et la même forme pour les questions accompagnant les textes. Pour vérifier si l'organisation des apprentissages dans le manuel sont (ou pas) conformes aux principes de l'approche par les compétences, le premier projet sera pris pour exemple de vérification[1]. La lecture sera guidée par trois principes fondamentaux des approches communicatives : la notion de compétence, les contenus et la centration sur l'apprenant.

IV-3-2-1 La compétence et la tâche finale, quelle relation

La compétence (terminale) à travailler en 3°as n'est pas donnée de manière précise dans les documents officiels. Elle est incluse dans des formulations générales sous forme d'énoncés d'intention ou sous forme d'« *habilité générales* ». Dans la préface du manuel scolaire objet d'étude, il est question de « *compétences de lecture à l'oral et à l'écrit et de compétence de production à l'oral et à l'écrit* ». Le programme de français de 2004 est plus clair en fixant un objectif général pour tout le cycle secondaire en ce qui concerne l'apprentissage de la langue., Il s'agit de faire de l'apprenant algérien « *un utilisateur autonome* », décrit dans le même document comme suit :

> À *la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maitrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de : accéder à une documentation diversifiée en langue française, […] utiliser le français dans des situations d'enseignement […] prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux…* (Document de programme de français, 2004 : 6)

Cette formulation reprend les trois principaux objectifs de l'enseignement des langues étrangères tels mentionnés dans la loi d'orientation sur l'éducation 04/08 du 23/01/2008, chapitre II article 4 à savoir : *se documenter, communiquer et s'ouvrir sur les cultures*. En ce qui concerne le français, les objectifs retenus pour le secondaire sont, selon le référentiel des programmes (RGP) ;

> *L'enseignement secondaire est, dans le parcours scolaire, à la fois le cycle de la diversification, de l'orientation et de la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, ou dans la vie professionnelle* » (RGP, 2016 : 55).

On peut comprendre que la maitrise de la langue française se fera par la maitrise des textes informatifs, argumentatifs et textes narratifs. Ainsi, le programme du français sera organisé selon ces trois types de discours étalés sur trois années au secondaire. Les documents destinés aux acteurs du secondaire restent silencieux quant à l'usage explicite de la notion de compétence et préfèrent l'emploi d'expressions générales.

Le manuel scolaire de français de 2007 propose pour chaque projet une formulation des objectif d'apprentissage sous l'expression *« intention communicative »*. La réalisation des projets aboutit à la maitrise des techniques d'expression : (*synthèse de documents, le compte rendu critique, la fiche de lecture et la lettre de*

[1] Puisque les quatre projets pédagogiques sont organisés dans une même logique, les remarques dégagées lors de l'étude du premier projet sont généralisables aux autres projets.

motivation). Or, l'expression « *intention communicative* » est étroitement liée à la typologie textuelle (Cuq et Gruca, 2002 : 165). Elle couvre donc une fonction du langage (informer, faire agir, relater). Les documents officiels ne mentionnent pas l'expression « intention communicative) et ils utilisent, par contre, une terminologie spécifiée pour établir la liste des compétences à développer pour l'enseignement primaire et moyen. Deux types de compétences sont désignés ouvertement : une *compétence globale* (C.G) et une *compétence terminale* (C.T). L'ensemble des compétences s'articule pour donner le *Profil de sortie* (GMEP, 2016 : 104).
Le tableau « *Sommaire* » (p. 3) dans le manuel scolaire de la 3°as emploie l'expression *« intention communicative »* qui renvoie à une fonction du langage (*fonction= intention*) (Germain, 93 : 12). Cette expression ne pourrait rendre compte du caractère « situé » de la compétence. L'« *intention communicative* » exprime, selon Cuq et Gruca (2002, p. 330), le but de la communication « *exposer ses idées* ». Par conséquent, le choix des auteurs de l'entrée aux apprentissages par la fonction du langage caractérise les quatre projets à réaliser inscrits dans le manuel ; *faire part* (informer), *faire faire* (introduire) et *faire croire* (commenter et analyser). Au niveau du projet, le destinataire et le contexte (dimension sociale du projet) ne sont pas connus. Dans le premier projet, le résultat attendu, selon les apprentissages dispensés, est d'être en mesure de relater objectivement un fait historique tandis que le projet porte sur le traitement de divers documents historiques. Le manuel propose un enseignement sur comment présenter et expliquer un événement rapporté dans un document. La synthèse de documents, quant à elle, se construit à partir d'une dialectique construite à travers une *lecture approfondie et commentée* de plusieurs documents pour en dégager, dans l'esprit critique, des convergences ou des divergences relatives à un fait historique puis, à synthétiser le tout dans un seul document selon un plan préétabli. (Technique *de la synthèse de documents*). Dans l'un ou l'autre cas, les savoir-faire à mobiliser ne sont pas les mêmes. Le tableau ci-dessus montre comment les trois projets annoncés au départ comme une « action sociale » se trouvent en phase de concrétisation réduits à une tâche d'écriture traditionnelle en milieu scolaire (tâche scolaire) :

Tableau 3 : écart entre projet annoncé et projet réalisé

Projet annoncé	**Apprentissage programmé**	**Tâche finale réalisée**
Projet I p. 77 : **Réaliser une recherche documentair**e. Puis en faire une synthèse d'information	Les caractéristiques du récit historique	**Rédaction d'une synthèse** à partir de documents fournis
Projet II, p. 129 **Organiser un débat d'idées** et rendre compte pour une publication dans un journal	Les caractéristiques de l'argumentation	**Rédaction d'un compte rendu** à partir d'articles de presse fournis

Projet III, p 171 **Exposer des panneaux** portant des appel de mobilisation autour d'une cause humanitaire	Les caractéristique de l'exhortatif	**Rédaction d'une lettre** de motivation

Le choix de l'entrée par la fonction dans le manuel scolaire aurait pu fonctionner si les savoirs inscrits servaient explicitement le projet retenu comme *tâche final*. Le projet, proposé en fin d'apprentissage, porte sur la production d'une synthèse de documents qui fait appel à des procédés tels la confrontation des documents et leur authentification, la citation, le référencement, la problématisation et la construction d'un discours scientifique[1]. Par contre, les contenus du manuel portent sur la narration d'un fait historique (relater, exposer, rapporter). Ce positionnement a eu pour effet la sélection d'un ensemble de capacités générales (informer, exposer, commenter, insérer) sous forme d'activités scolaires. Or, la communication dépasse le cadre scolaire pour englober des savoirs utiles qui relève davantage du domaine psychosocial et social. Cette donne renforce l'ancrage du manuel dans un modèle d'enseignement de type généraliste (Beacco, 2007)[2]

IV-3-2-2 les contenus d'enseignement

Les contenus à inscrire dans les manuels scolaires de langue sont de deux types ; des savoirs culturels et des savoirs linguistiques. Ces derniers peuvent être formels relatifs au système de la langue (mots, structures et procédés linguistiques) ou informels relatifs à la communication (négocier le sens, s'adapter, altérité, se positionner en tant que sujet communiquant). Dans les approches communicatives, la sélection des savoirs repose sur un principe fondamental celui de *l'analyse des besoins* des apprenants. La difficulté réside, souvent, dans le fait que les auteurs sélectionnent ces besoins à partir d'un inventaire souvent imaginé au travers de la compétence prédéfinie. Le remède préconisé par l'institution face l'opposition besoins de l'apprenant et la préprogrammation des contenus est de garder une ligne générale et accorder une certaine liberté pédagogique aux enseignants. Le manuel algérien de la 3ième as propose un plan de déroulement d'enseignement/ apprentissage en cinq étapes :

1. Evaluation diagnostique
2. Séquences d'apprentissage :

   Séquence I : 07 textes à lire + synthèse et activités + évaluation formative

   Séquence II : 05 textes à lire + synthèse et activités + évaluation formative

   Séquence III : 05 textes à lire + synthèses et activités + évaluation certificative + feuille de route pour le projet
3. Exercices d'application (13 activités)
4. Fiche modèle de la synthèse de documents et grille d'évaluation de celle-ci
5. Rédaction de la synthèse de documents avec comme appui trois textes

Nous pourrions réorganiser ce scénario en fonction des activités mises en place en trois moments.

[1] A la fin de ce travail, nous proposerons une réorganisation de ce projet dans une logique de compétence. (Voir le tableau inséré dans la partie discussion)

[2] Beacco, J.C (2007), l'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier, 287p

- Avant l'apprentissage : évaluation diagnostique (étape 1)
- Pendant les apprentissages : les séquences d'apprentissage (étape 2) et Exercices (étapes 3)
- Après les apprentissages : fiche modèle (étape 4) et rédaction du projet (étape 5).

Les contenus sélectionnés se répartissent en deux catégories : ceux inscrits dans les séquences et ceux qui sont relatifs à la réalisation du projet. Le manuel propose un contenu grammatical consistant sur les techniques d'expression (synthèse de l'information, compte rendu, fiche de lecture). Ces contenus sont, apparemment, donnés en supplément d'informations. Ainsi, ce qui est utile à la réalisation du projet ne fait pas partie des apprentissages approfondis). Sur le plan organisationnel, La séquence est constituée uniquement de séances de compréhension écrite à laquelle sont intégrées des notions grammaticales (caractéristiques typologiques de texte).
Le tableau ci-dessous donne les contenus sélectionnés et leur traitement suggéré :

Tableau 4 : activités d'apprentissage et savoirs inscrits en lecture-production dans le manuel

Activité de l'apprenant	**Contenus mobilisés**	**Domaines de savoirs**	**Type d'activité**
Reconnaissance Identification Repérage	-connecteurs temporels - indices temporels Paramètres de l'énonciation	Lexique grammatical	Lecture/compréhension Exercices
Reformulation Transformation Réemploi	Modélisation : Certitude/incertitude Objectivité/subjectivité Mélioration/péjoration Adverbes d'adhésion Modélisateur : - intervention du narrateur - résumé	Linguistique énonciative	Lecture/compréhension Réécriture Exercices

Selon ce schéma, le dispositif d'apprentissage préconisé par le manuel scolaire met en place un processus en trois moments : *identification – application - expression*. Cette organisation autorise l'acquisition de capacités langagières sans pour autant être en mesure d'accomplir des tâches complexes à caractère social dans le sens le plus général de la communication. Dans ce mode de fonctionnement des apprentissages, l'élément activé est l'imitation (mémoriser le quoi et le comment faire). Les savoirs grammaticaux à faire acquérir à l'apprenant sont exposés en contexte (du texte) et ne constitue pas un apprentissage à part hormis les encadrés insérés dans le questionnaire expliquant les faits linguistiques recensés dans les

textes. Dans cette répartition, Les savoir-faire (*identifier, traiter, analyser, exposer, répertorier correspondre et rédiger*) sont dominants le long du manuel que ce soit pour la compréhension de l'écrit ou dans la partie « *exercices* ».
Par ailleurs, le manuel stipule que l'évaluation diagnostique est une « *situation-problème permettant de connaitre les prérequis nécessaires à l'apprentissage envisagé* » (p. 4). Toutefois, ni le manuel ni le guide n'expliquent comment les insérer dans l'apprentissage. En pratique, le manuel suggère en une seule séance, un texte avec un questionnaire. Le dispositif d'évaluation est centré sur les savoirs (les éléments linguistiques et savoir-faire (repérer, identifier, employer) dans une logique de grammaire textuelle. Dans le même ordre, l'évaluation *certificative* est définie comme une « *situation problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage* » (je souligne). IL s'agit là d'une *situation d'intégration* et non d'une évaluation sommative ou selon le manuel « *certificative !* ». Il aurait préférable de préciser pour chaque type d'évaluation un objectif spécifique par exemple, l'évaluation diagnostique portera sur les acquis de l'apprentissage (savoirs linguistiques), l'évaluation sommative pour les capacités (savoir-faire).

IV-3-2-3 L'activité de l'apprenant

L'apprentissage centré sur l'apprenant est l'un des principes fondateurs dans l'organisation des programmes selon l'approche communicative (Canale et Swain cité par Germain, 1993 : 93)[1]. La pédagogie centrée sur l'apprenant considère l'apprenant comme un sujet constructeur de ses savoirs. Dans cette conception, l'apprenant est actif le long du processus de l'élaboration des connaissances, il négocie et planifie ses activités en fonction de la tâche à réaliser, il procède au transfert des acquis et il identifie les savoirs et savoir-faire dont il a besoin pour accomplir une tâche demandée. La pédagogie active vise, au bout du compte, l'autonomisation et « *la participation de l'apprenant à des activités interactives pleinement significatives* » (Germain, 93 : 93). Le rôle de l'enseignant est d'assurer deux fonctions : la programmation des enseignements en fonction des besoins ressentis et la fonction du guidage qui s'opère sous la forme d'une co-construction des savoirs par la mise à disposition des ressources et un pilotage vers un objectif d'apprentissage. Dans le manuel scolaire algérien, les apprentissages linguistiques, métalinguistiques et culturels sont programmés à l'avance. De ce fait, il se présente comme un manuel fermé. Ce type de manuel est critiqué « *pour sa présentation directive sans tenir compte de l'intérêt des élèves* » (Rogiers et Gérard, 2009 : 85). Le manuel, dans ce cas, assure une fonction de transmission d'un « *apprentissage prédéterminé* » (Rogiers & Gérard, 2009 : 85)[2]. Dans le même ordre, un même projet est à réaliser par tous les élèves sans différenciation. Dans cette logique, l'apprenant demeure réceptif et ne s'implique pas véritablement dans la réalisation du projet.
La pédagogie de projet préconise trois phase pour mener le projet pédagogique : négociation, planification et enfin la réalisation et la présentation du produit. Les auteurs du manuels de langue de la 3ième as proposent à l'apprenant des « *feuilles de route* », à la fin de chaque séquence, dans lesquelles ils montrent à l'apprenant ce qu'il devrait faire à chaque étape. Le travail de l'enseignant est réduit à de simples

[1] Germain, C. (1993), Le point sur l'Approche Communicative en Didactique des Langues, 2°éd., CEC, ANJOU, Québec, 129p

[2] Gérard F.M., Rogiers, X. (2009), « Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser », 2°éd. Bruxelles : De Boeck, 422p

reproductions des scenarii présupposés par le manuel scolaire. L'enseignant est fortement influencé par ce que lui propose le manuel en termes de contenus et de méthode (Morin, 2007 : 216)[1]. Son intervention pédagogique suit, également, une *progression annuelle des apprentissages* confectionnée par le ministère de l'éducation depuis 2018. L'apprenant et l'enseignant sont, donc, soumis au pouvoir du manuel et de la progression annuelle des apprentissages (cette idée sera développée dans le chapitre I partie II). L'esprit d'innovation de l'enseignant et la motivation personnelle de l'apprenant sont en quelque sorte étouffés par ce dirigisme manifeste. Une autre facette contraignante de type institutionnel relative aux examens officielles. Les classes de 3° année secondaire en Algérie sont des classes d'examen de baccalauréat si populaire. Le souci majeur des enseignants et des apprenants est la préparation de cet examen. Le poids psychologique du baccalauréat pèse lourdement sur les pratiques de classe qui se caractérisent par une préparation parfois mécanique des apprenants au traitement des textes. Ces habitudes sont également visibles, dans le manuel, à travers le regroupement des apprentissages en la seule activité de compréhension de l'écrit. le choix exclusif d'organiser, à l'image du sujet de l'examen, les activités de la compréhension de l'écrit renforce l'idée d'une imitation plutôt que d'apprentissage. Il s'avère, au bout du compte, que les objectifs assignés au départ à l'apprentissage de la langue ne sont pas les mêmes que ceux poursuivis effectivement en classe.

Un autre aspect, routinier cette fois, induit par ce mode de fonctionnement de la classe de langue dénote d'une certaine conception de l'acte d'enseigner et d'apprendre concernant le déroulement des apprentissages. La répétition selon le même ordre (un texte et un questionnaire), selon les mêmes types de questions (questions à réponse fermée) et les mêmes activités (identifier, prélever et réemployer), donne lieu à une monotonie qui risquerait d'installer l'apprenant dans la lassitude.

Dans ce dispositif d'apprentissage, l'apprenant de la classe terminale (3ième as) développe des stratégies d'évitement (éviter la note éliminatoire), d'imitation (faire comme…) et de correspondance (pour telle question au baccalauréat telle réponse). Il ne s'agit plus, dans ce cas, d'apprentissage constructiviste mais d'un conditionnement par un contenu prédéterminé dont l'objectif est un entrainement préparatif aux examens.

Les instructions officielles insistent à plusieurs endroits dans le *RGP* (2016 : 18) sur le développement de « *l'autonomie de jugement, de grille de lecture critique et de la pensée critique…* ». Le cas du premier projet, *étude de documents d'Histoire,* les directives sont plus précises :

> « *Entrainer les apprenants à l'utilisation pertinente de méthodes scientifiques telles que l'analyse d'un document historique…* » (p. 62).

La méthode scientifique signifie le traitement objectif d'un événement historique qui fait appel à des capacités d'authentification et de lecture critique des documents historiques pour en dégager des enseignements et à les communiquer[2]. Or, le

[1] Morin, E. (2006), Le manuel en science, un actant dans la situation éducative dans Lebrun, M., Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes, Québec, Presse de l'université du Québec, pp 115-125

[2] Pierre Salx (2010) rapporte que l'explication et le commentaire tendent à une même activité dans le traitement de documents d'histoire. L'auteur avance que « *expliquer c'est rendre explicite ce qui n'était qu'implicite (…) C'est mettre en lumière et en contexte* » (2010 : 12) : Pierre Salx (201à) Le Commentaire de documents historiques en histoire. Paris, Arman- colin

manuel scolaire suit une logique de reproduction décontextualisée (l'intérêt à réaliser le projet et le destinataire sont inconnus).
L'organisation suggérée par le manuel des apprentissages accorde une priorité aux contenus qu'il faut transmettre indépendamment de l'adhésion de l'élève. Pourtant, la nature du projet pédagogique est bien précisée dans le RGP (2016 : 38) : « *Le pouvoir* [de l'apprenant] *de se représenter une suite d'actions et d'opérations possibles* ». Ce « *pouvoir de se représenter l'action* » est le socle sur lequel se fonde la compétence. Il est important de rappeler, par la même occasion, que ce pouvoir est entièrement dépendant d'une perception de soi positive et un sentiment d'efficacité personnelle et collective : « *self-affirming beliefs promote development of skills and a sense of personal efficacy* » (Bandura, 1995, 5).
La démarche centrée sur l'apprenant est exigeante et nécessite suffisamment de temps ce qui n'est pas le cas (volume horaire du français hebdomadaire est de 3H, (sur l'année ; 84h, selon le guide méthodologique de l'élaboration des programmes). les contraintes institutionnelles rendent aussi la pédagogie active plus difficile à mettre en place (les délais, la programmation, la taille du groupe classe, l'aspect politique…).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé comment le manuel algérien de langue française conçoit et organise les apprentissages avant et après les réformes de 2003. D'abord, Nous avons procédé, dans une approche diachronique, à une comparaison thématique des trois manuels utilisés à différentes époques dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Ensuite, dans une approche synchronique, l'organisation didactique de l'actuel manuel. L'étude des trois manuels montre que l'apprentissage culturel est de nature substantielle, c'est-à-dire un ensemble de connaissances scientifiques et sociales à faire connaitre à l'occasion d'un apprentissage linguistique. Cette conception trouve son explication dans la naissance et l'évolution du projet culturel algérien comme nous venons de le voir dans le chapitre premier. Le processus de socialisation n'a pas été envisagé en termes d'attitudes et de comportements bien que les instructions officielles aient insisté sur les aspects cognitifs et affectifs de l'action éducative. Le point commun entre les trois manuels scolaires est qu'ils sont centrés sur le contenu. L'apprenant n'est pas envisagé en tant que sujet constructeur de savoirs culturels. Il est, en revanche, sollicité à adhérer à des modèles éducatifs parfois très éloignés de sa réalité vécue. Sur le plan thématique, les effets de la colonisation occupent une place prépondérante dans le processus d'apprentissage culturel. Nous avons également établi l'existence des influences culturelles d'un ordre mondial qui met en difficulté l'idéal national. Ces deux sources d'influences sont, au-delà de leurs dimensions historique et économique, des lieux de construction de représentations intériorisées et transmises par l'éducation.
Le choix de l'entrée par la fonction langagière inscrit le manuel scolaire de la 3^{ième} année secondaire de langue française dans une approche communicative. Chaque séquence d'apprentissage vise le développement d'une capacité prédéfinie. Le projet pédagogique programmé à la fin des apprentissages n'entretient pas un lien apparent avec ces apprentissages mais il vise l'acquisition d'une technique d'expression (synthèse de documents). Par contre, la séquence vise la relation d'un événement historique. Le choix de l'entrée par compétence ou par fonction n'est pas à proprement parler, une condition de la réussite de ces apprentissages. Nous avons aussi dégagé, et c'est là le point essentiel, que les auteurs du manuel ont opté pour une pédagogie dirigiste. La méthode du manuel et le mode de questionnement retenu dans le déroulement des enseignements ne laisse pas de place à l'autonomisation et à

l'implication de l'apprenant. La centration sur les contenus s'expliquerait par le fait que l'objectif est de préparer les apprenants à l'examen du baccalauréat avec un contenu nécessaire et déterminé à l'avance. L'activité de la compréhension écrite occupe tout l'espace de la séquence. Le projet pédagogique, censé être choisi, élaboré et réalisé de manière autonome par l'apprenant, est également programmé et réparti dans les séquences. À chaque étape, le manuel montre à l'apprenant ce qu'il doit faire sans lui proposer des ressources ou moyens de recherche d'informations. Les documents d'appui pour la réalisation du projet sont aussi fournis. En tout l'élève ne sortira pas de l'univers du manuel pour aller chercher ce dont il a besoin en milieu social ou chez les pairs. Cette organisation des apprentissages dans le manuel scolaire ne conduit pas l'apprenant à prendre des décisions et à mener une action en toute autonomie.

Sur le plan thématique, un autre point important à signaler est la centration sur une seule période de l'Histoire de l'Algérie celle de la colonisation. Ces choix sont l'expression d'une intention tendance nationaliste. L'apprenant est enroulé dans un processus d'endoctrinement puisqu'il est guidé par la progression et les représentations du manuel à adopter les points de vue des auteurs des textes supports. Les questions posées dans le questionnaire n'invitent pas l'apprenant à porter un regard critique sur les événements historiques dans le but de (re) construire le récit historique mais à admettre incontestablement la version de l'histoire proposée. La limitation du contenu historique à la seule période coloniale donne l'impression que ce qui fonde l'identité algérienne historique sont les événements vécus au cours de cette période. Ces éléments sont en opposition avec les recommandations des documents officiels qui, eux, insiste sur l'autonomie des apprentissages, sur la continuité historique et sur l'esprit critique. Nous pouvons en déduire en fin de compte que le manuel scolaire de la 3^{ième} année secondaire est soumis à des contraintes d'une portée culturelle et historique qui ne sont pas en harmonie avec les choix didactiques des nouvelles approches. Le manuel, par le choix de l'entrée par la grammaire fonctionnelle, se place en apparence dans l'approche par compétence, il reste, toutefois, très éloigné des principes de la pédagogie centrée sur l'apprenant. La centration sur les techniques d'expression comme aboutissement des apprentissages nous laisse à dire qu'il relève davantage de la pédagogie par objectif. Nous retenons principalement que les faiblesses constatées dans les manuels scolaires algérien de la 3°AS sont à attribuer, d'un côté, à l'absence d'un référentiel de compétences mettant en relation les compétences à développer par année, palier et par cycle formulées par rapport à leurs conditions d'émergence et des contenus exprimés à l'instar du cadre européen, en termes d'acquis d'apprentissage ou de « *descripteurs* ».

Conclusion de la partie 1

Le choix d'une approche historico-culturelle du contexte algérien, a permis de remonter aux origines du nationalisme algérien dans le but de comprendre comment s'est constituée la culture nationale sur une période troublante de l'histoire générale du monde contemporain. Il s'agit de retracer historiquement les différentes conceptions des faits culturels au regard des conditions socio-historiques de l'Algérie. Les chapitre I et II retrace l'histoire culturelle en deux contextes interdépendants : le milieu social et le milieu éducatif. Puis, dans les chapitre III et VI, notre choix a porté sur une approche documentaire, centrée essentiellement sur les documents du système éducatif algérien dans le but de voir comment la conception de l'histoire et de la culture se répercutent sur l'action éducative. Le référentiel général des programmes en tant que document fondateur de l'école algérienne et le manuel scolaire en tant qu'une traduction supposée fidèle des programmes ont été interrogés sur le plan didactique et socioculturel afin de faire ressortir les représentations qui les sous-tendent. L'intention n'était pas seulement de décrire le contexte dans lequel se déroule cette recherche mais d'expliquer l'origine et la nature de la crise algérienne. Les deux approches (documentaire et historico-culturelle) ont révélé que la crise de l'école n'est pas tout à fait de l'ordre du pédagogique ou de la gestion scolaire. Elle est davantage d'origine sociale. L'école subit les conséquences des conflits sociopolitiques à travers des choix éducatifs inadaptés à un contexte socioculturel instable. Le passage brutal du mono-culturalisme exclusif à une juxtaposition incohérente de la diversité culturelle dans les programmes scolaires a engendré le disfonctionnement du système entier. De plus, la crise socioculturelle s'est introduite dans les programmes notamment les manuels scolaires sous forme de représentations sociales construites dans et sous les effets coloniaux et postcoloniaux. L'apprentissage culturel a introduit tous les maux de société dans leurs aspects informels pour prendre la forme de :

A/ Sur le plan social : un double rapport de dominateur/dominé

Durant la présence française en Algérie, l'entreprise coloniale avait l'intention de détruire les éléments constitutifs de la personnalité algérienne. Cette politique coloniale aura pour fondements une tentative de francisation du territoire algérien par l'étouffement de l'expression algérienne, par la laïcisation et par un négationnisme historique. La dépersonnalisation et le négationnisme historique sont les « *effets de la colonisation* » qu'on retrouve fréquemment dans les documents algériens. Dans ce contexte, le recours à l'histoire devient à la fois une réaction et une affirmation de soi. Le poids de l'histoire est tel que son enseignement revêtit un caractère hautement idéologique. Son écriture-réécriture et son enseignement deviennent des enjeux de la politique culturelle nationale. Par conséquent, la conscience historique algérienne s'est érigée en réaction aux effets de la colonisation française. A cela s'ajoute d'autres phénomènes culturels liés aux « *influences culturelles* » d'un ordre mondial imposé au pays émergents sous forme de dépendance en savoirs et en organisation sociale. On pourrait affirmer que le rapport de l'Algérien à l'histoire et à la culture est déterminé principalement par deux facteurs ; le poids de la colonisation et les effets de la mondialisation. Ces rapports sont, au-delà de leur portée historique et économique, des lieux de construction de représentations intériorisés et actualisés par le discours scolaire. Les représentations de soi et de l'autre engendrées par les effets de la colonisation mettent l'individu dans l'incapacité d'agir sur son environnement et de recourir à des modèles importés d'organisation sociale, politique et économique**.** L'Algérie indépendante a conservé les mêmes structures sociales de la période coloniale ce qui l'empêcherait de procéder à des réformes profondes basées sur des données socioculturelles locales. Sur un autre niveau, la crise parait prendre la forme d'un désaccord sur la nature de la société à reconstruire. Il se trouve que, dès la naissance du nationalisme algérien, deux projets de société se confrontent : un projet qui se cherche dans un passé glorieux comme expression d'appartenance à l'aire culturelle arabo-musulmane et un projet qui voit dans le

modèle occidental la seule possibilité de replacer la société dans la voie de la modernité et de l'universalisme. L'opposition entre ces deux projets prend la forme d'un conflit politico-culturel. Le Conflit linguistique, idéologique, la guerre des clans et la fermeture du champ politique sont les lieux de manifestation de ce désaccord national. Dans ce contexte, la conception de la culture oscille entre un patrimoine culturel historique à promouvoir et une culture moderne à l'image de celle de l'occident. L'incapacité à opter pour l'une ou l'autre a maintenu la société algérienne dans un statisme social et culturel qui se répercute sur l'éducation culturelle par l'opposition classique entre tradition et modernité. Les chercheurs algériens ont, à maintes reprises, signalé les contradictions entre les modèles éducatifs proposés par le manuels scolaires et le vécu des élèves.

B/ Sur le plan éducatif : dirigisme et discours à sens unique

L'école comme institution sociale est soumise aux mêmes conditions que le reste de la société. En ce sens, la crise socioculturelle s'est introduite dans le système éducatif à travers son organisation et à travers les contenus d'enseignements. Les réformes entamées à différentes époques et le mode de gestion de l'école reflètent visiblement un rapport de dépendance épistémologique, organisationnelle et culturelle. L'école, appareil de diffusion de savoir culturel, représente l'enjeu majeur du changement social souhaité. Elle est soumise aux influences et aux maux de la société et, en même temps, elle participe à leur permanence et à leur transmission.

Par ailleurs, La conception essentialiste de la culture retenue dans le paysage culturel algérien a l'inconvénient de ne pas prendre en charge le mode de production des éléments culturels et de leur évolution. Une deuxième conception fournie par la réflexion scientifique qui définit la culture comme une interaction sociale. La culture se présente alors comme mode de pensée et une manière d'être « *un ensemble constitué de manières de penser, d'agir et de sentir* ». Elle est *un système de significations* et de *représentations* qui détermine nos rapports à soi, à l'autre et aux objets du monde. La **culture se présente comme un système représentationnel qui régit nos rapports subjectifs à notre environnement**. L'identité culturelle s'enracine et s'appuie dans sa formation sur les représentations construites dans la culture ambiante. Les manuels scolaires en tant que médiateur et en tant que moyen d'exposition des savoirs culturels dans le processus éducatif constituent le lieu où l'ensemble des rapports et des représentations (positives ou négatives) peuvent être observé sous une forme ou une autre.

Le contexte socioculturel renvoie une réalité sociale complexe par rapport à une histoire douloureuse et par rapport à un ordre mondial hégémonique. Le contexte didactique présente les mêmes symptômes à deux degrés de complexité. D'abord l'école régénère la crise de la société. En plus, elle est organisée selon des modèles didactiques élaborés dans d'autres contextes.

Enfin, pour résumer, le contexte dans lequel s'effectue la recherche semble fonctionner dans une relation récursive. Le milieu social introduit dans le milieu scolaire des représentations de soi historiquement construites et ce dernier les renvoient à la société par leur transmission aux générations montantes. Ainsi les programmes scolaires de façon implicite perpétuent ces représentations dévalorisantes. La pertinence de notre travail tient du fait qu'il cherche à attirer l'attention sur l'importance à accorder à l'apprentissage culturel comme outil de modification représentationnelle chez l'apprenant.

La deuxième partie de ce travail sera consacré à la définition des concepts mobilisés dans cette recherche. Ils seront définis d'abord les concepts clés tels la notion de représentations, le manuel comme concept et la formation identitaire. Également, seront fixés les concepts satellitaires tels la culture, sa socialisation et les concepts structurant l'apprentissage culturel.

Partie 2

DEFINITIONS DES CONCEPTS

DEFINITIONS DES CONCEPTS

Introduction

L'objectif de la recherche est de rendre visible ce qui ne l'est pas dans le contenu du manuel scolaire. L'analyse du contenu thématique du manuel tente de reconstruire les perceptions de soi construites dans et par le discours du manuel. Dans cette partie, nous nous retournons vers la littérature du domaine de la psychologie sociale qui étudie l'ensemble des rapports intra et interpersonnelles conditionnés par la situation socioculturelle dans un groupe social donné. La culture partagée peut avoir un contenu visible et/ ou invisible. La thématique est la partie visible dans les manuels d'une culture légitime et partagée tandis que les représentations individuelles et collectives en sont le fond qui ne se donne à voir que par une lecture approfondie. Les représentations que l'on se fait de soi et du monde déterminent nos comportements individuels et collectifs. En ce sens, les recherches dans plusieurs domaines dont la sociologie, la psychologie sociale et les sciences de l'éducation usent du concept de représentation pour rendre compte du rapport de l'humain à ce qui l'entoure. Les représentations socialement partagées s'introduisent dans les livres scolaires explicitement ou implicitement par le choix et le mode d'exposition des savoirs. Elles peuvent être également introduites dans le contenu socioculturel, par la sélection des thèmes et par le choix des différents supports à l'apprentissage. Le manuel scolaire de langue étrangère est sensé, en plus, véhiculer une vision du monde autre que celle partagée à travers l'inscription de la culture de la langue cible. Toutefois, les choix opérés parmi les faits culturels de la culture étrangère sont aussi révélateurs d'une perception de l'altérité. Cette réalité nous amène à revoir régulièrement ce qui a été établi par la réflexion scientifique concernant le contenu et l'organisation des manuels scolaires. La revue de l'état de l'art sera dédiée aux différentes définitions des concepts mobilisés dans cette analyse. Le premier chapitre prendra en charge les déférentes définitions et les fonctions des manuels scolaires attestées par la littérature du domaine. Ensuite, on parlera des approches culturelles retenues dans l'élaboration des manuels. En dernier, on discutera le pouvoir que les manuels scolaires exercent à la fois sur l'enseignant et sur l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Le deuxième chapitre tente d'appréhender le phénomène de représentation d'un point de vue théorique : leur formation, leur contenu et leur transmission. Les concepts de l'identité, de la culture et de représentation paraissent interdépendants, il est utile de rendre compte des relations qu'ils entretiennent. Le troisième chapitre aura pour objet le processus de socialisation, de sa nature et de son déroulement. Le point le plus important dans ce chapitre est le rôle de l'apprenant dans l'action socialisatrice. La formation positive ou négative de l'identité de l'apprenant dépend du statut de l'apprenant en ce qu'il est constructeur ou récepteur de connaissances. Enfin, le quatrième chapitre traite de la place du manuel scolaire dans la recherche. Les approches quantitatives et qualitatives sont privilégiées dans l'étude des manuels scolaires au niveau de leur contenu culturel. Quelques exemples de recherches nationales et internationales seront relatés ayant pour but l'étude des livres scolaires. Le dernier chapitre sert particulièrement à justifier les choix méthodologiques retenus dans cette recherche. Quant à la méthode propre, elle sera présentée et expliquée dans la troisième partie.

Chapitre I : Le manuel scolaire, concept et objet d'étude

Introduction

L'un des faits marquant de « la civilisation de l'écriture »[1] est sans doute l'essor considérable de l'industrie du livre grâce au développement des moyens techniques de production, de la diffusion ainsi que la diversité du public concerné. Les ouvrages de référence, les livres de jeunesse, les livres scolaires, parascolaires et de vulgarisation scientifique, dictionnaires et encyclopédies et bien d'autres constituent une série de produits destinés à l'usage scolaire. De ce fait, ils sont au centre des préoccupations des décideurs et des parents. Les livres scolaires sont réglementés et conçus suivant une politique nationale déterminée. Les manuels scolaires sont l'outil pédagogique présent à la fois à l'école et en milieu familiale. Cette présence leur confère un pouvoir énorme dans le processus éducatif. Leurs contenus et leurs organisations constituent incontestablement un enjeu majeur pour l'éducation des générations. Les travaux de recherche dont le livre scolaire est saisi comme objet d'analyse peuvent être regroupés en deux catégories. La première, Une réflexion théorique qui aspire proposer des modèles d'élaboration et de conception. La deuxième catégorie est constituée de l'ensemble des travaux d'évaluation portant sur sa qualité, son adéquation avec les finalités préfixées et sur leurs contenus explicites et implicites. Ce chapitre accorde une place à ces travaux en fonction de l'objectif de cette recherche. L'accent sera mis particulièrement sur les travaux algériens qui interrogent les manuels scolaires dans leur contenu socioculturel. Dans cet ordre, on commence d'abord par revoir les différentes définitions du manuel scolaire, ses types et ses fonctions. Puis, situer l'objet manuel dans l'ensemble du matériel mis à la disposition des utilisateurs et le pouvoir dont il jouit par rapport à ceux-ci. Ensuite, la production (conception-édition-utilisation) en contexte algérien des manuels présente un intérêt pour ce travail. Enfin, on verra, aussi, son influence sur les activités d'apprentissage en classe de langue. Ce tour d'horizon tend à expliciter la double relation entre manuel et élève. En effet, le manuel scolaire est une source d'informations pour l'apprenant ; Il s'agit d'une relation intellectuelle dans la mesure où l'élève oriente son raisonnement vers la matérialité des textes. Et, une relation affective dans la mesure où l'acte de lire réactive l'imaginaire du lecteur-apprenant. L'objectif, de ce chapitre, est d'insister sur le pouvoir du manuel scolaire particulièrement dans l'apprentissage culturel qui est l'objet de notre travail.

I-1- Les moyens et/ ou ensemble didactique

Dans les situations d'enseignement-apprentissage, les relations pédagogiques sont organisées ou médiatisées par un ensemble d'outils qui assurent des rôles de facilitation. Cet ensemble d'outils se situe à l'intérieur d'une double relation ; d'une part, avec les instructions officielles d'une institution officielle et, conjointement avec l'enseignant et l'enseigné d'autre part. La terminologie pour désigner l'ensemble didactique diffère selon les pays et selon les auteurs. Matériel, outils, instruments ou moyen didactiques renvoient en gros à cet ensemble utilisé par les éducateurs pour mener à bien leur mission. P. Jonneart (2009) décrit l'ensemble didactique comme :

[1]Porcher, L. (1976), Introduction à une Sémiotique des Images, sur quelques exemples d'images publicitaires, Paris, Didier, 259 p, (p. 11)

> « *Une série d'instrument ou outils, dont le manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide pour l'enseignement, imprimé ou numérique* »[1]

Le rôle fondamental d'un ensemble didactique et de traduire le plus fidèlement possible les programmes officiels et d'assurer des fonctions multiples en tenant compte des spécificités socioculturelles. Le matériel didactique s'est élargi avec le développement des nouvelles technologies à des formes numérisées qui peuvent être regroupés au moins en deux catégories de supports : « *le manuel et les supports et les documents d'appui* »[2]. D'autre part, ces outils peuvent être identifiés par discipline scolaire ; ainsi, pour les sciences expérimentales sont inclus des instruments tels les appareils de mesure, outils et appareils de laboratoire et moyens d'expositions, les cartes géographiques et tout autre produit nécessaire à l'enseignement/ apprentissage disciplinaire. Les ensembles didactiques sont des ressources, selon Brugeilles & Cromer (2008), pédagogiques fondamentales utilisées à l'appui d'un programme scolaire :

> « *N'importe quel média utilisé à l'appui d'un programme d'apprentissage, pouvant, pour compléter le texte de base, les cahiers d'exercices, les diagrammes, les jeux éducatifs, les bandes audio et vidéo, les affiches et le livre de lecture* »[3]

Le législateur algérien privilégie l'usage de l'expression « moyens didactiques ». Le décret exécutif n° 17-330 du 11/2017 classe ces moyens en trois catégories : les moyens de base, moyens complémentaires et moyens consommables. L'article 2 définit les moyens de base comme suit :

> « *Moyens de base : moyens élaborés pour couvrir la totalité des objectifs d'un programme destiné à un niveau d'enseignement donné. Sont inclus, notamment, dans cette catégorie, les moyens et supports imprimés, audio-visuels, numériques tel que : les manuels des élèves, les guides d'enseignants, les dictionnaires, les lexiques, les cartes, les atlas, les plans, les enregistrements audio-visuels d'enseignement* »[4]

D'une manière générale, les différentes désignations s'entendent toutes sur le caractère didactique de ces moyens et les fonctions de facilitation et d'appui à l'apprentissage disciplinaire dont le livre de l'élève en est le représentant. Le manuel scolaire, de ce fait, est au centre des préoccupations des systèmes éducatifs de par son influence dans le processus d'apprentissage.

I-1-1 le manuel scolaire

Le manuel scolaire, en tant que production culturelle spécifique, est déterminé par de nombreux paramètres qui, en l'occurrence, rend difficile sa saisie en Tant que tel. Alain Chopin, un spécialiste et précurseur de la recherche autour de l'objet manuel dans le monde francophone, précise que sa définition est variable

> « *Suivant les lieux, les époques, les supports, les niveaux et les matières d'enseignement […] mais aussi et surtout, en fonction de la problématique scientifique dans laquelle il s'insère* » (Chopin, 2OO8 : 56)

---

[1]Jonneart (2009), Elaborer des manuels scolaires, CUDU/Montréal/OIF, Document de travail, 30p, publié par le BASCE (bureau d'aide à la construction des systèmes éducatifs), site : http://www.basceinternational.com , p.7

[2]Picardo, E & Yaïche, F (2005), « Le manuel est mort, vive le manuel ! » Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, revue ELA, vol. 4, n° 140, pp 443-458, en ligne : http://www;cairn.info/revueela , p. 448

[3]Définition de l'Unesco (2005) rapportée par : Brugeilles, C. & Cromer, S. (2008), Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires, Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaine du manuel scolaire, Paris, UNESCO 2008, p. 14

[4]Journal officiel de la république démocratique et populaire algérienne, n° 68 du 28 novembre 2017

L'auteur, après avoir retracé l'histoire des manuels scolaires dans le monde francophone et anglo-saxon, propose deux perspective pour sa définition ;

Une définition à partir *de la pratique* (l'usage qu'on en fait dans l'acte d'enseignement/apprentissage ou, à partir *de l'intention des auteurs*[1]

Chopin se questionne également sur la relation entre un manuel scolaire et un ensemble didactique (dépendance ou interdépendance) et souligne l'insuffisance d'une définition qui se limite exclusivement à l'usage et à la présence d'un livre en milieu scolaire. Pour lui, un manuel scolaire *« n'est pas simplement un livre utilisé dans une institution qui dispense un enseignement »*[2], le manuel scolaire est plutôt *« un livre qui a été conçu et organisé pour servir les objectifs et l'instruction »*[3]. A ce titre, le manuel scolaire se voit octroyer un caractère officiel et essentiel dans l'apprentissage défini à partir de son rôle institutionnel pour lequel il est conçu. Dans la même perspective d'usage et d'intention institutionnelle, le manuel traduit les objectifs de l'institution :

> « Un *vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis en vue d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement, un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques* » (Brugeilles et Cromer, 2008 : 14)

D'autres définitions s'appuient exclusivement sur son usage et le fait de sa présence en milieu scolaire ce qui inclut, notamment le cahier d'activités :

> « Tout *livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'elles explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires* » (Lebrun, 2007 : 2)

Cette définition stipule que le fait d'introduire un livre en milieu scolaire pour aider, faciliter, organiser les enseignements lui confère un statut de manuel scolaire. En ce sens, Richaudeau (1979) procède à une typisation de ces livres introduits à des fins d'apprentissage et soutient que :

> *Tout texte (journal, œuvre littéraire, technique, scientifique ou philosophique) peut jouer le rôle d'un manuel dans la mesure où il est intégré systématiquement à un processus d'enseignement/apprentissage*. (Richaudeau, 1979 : 51)

En tout, un manuel scolaire se définit, selon le même auteur, par son utilisation et son intégration en milieu scolaire, le manuel scolaire

> *Est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté*.[4]

Pour le législateur algérien le manuel scolaire est un *moyen de base* ayant un caractère obligatoire selon l'article 2 du décret exécutif n° 17-330 du 15/11/2017 :

> *Le manuel scolaire : en tant que moyen de base, est un ouvrage didactique papier ou numérique, destiné à une utilisation obligatoire dans les établissements d'éducation et d'enseignement des différents cycles, conformément aux programmes officiels, sa disponibilité est assurée par les pouvoirs publics*.

---

[1] Choppin, A (2008), Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation* 117 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://histoireeducation.revues.org/565 ; DOI : 10.4000/histoire-éducation.565

[2] Id. p. 45

[3] Id. p. 46

[4] Id p. 51

Le référentiel général des programmes (RGP), édition 2016, ne propose pas de définition de l'*ouvrage didactique* et insiste, de passage, sur sa forme :

> *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 pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut attendre. Les manuels confirmeront leur rôle d'auxiliaire des apprentissages auxquels il faudra associer, par-delà les effets de mode, des supports et/ou des références graphiques audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève.* (RGP, 2016 : 36)

La difficulté à s'entendre sur une définition générale du manuel scolaire vient de sa nature sociale et culturelle. En sociologie, l'objet manuel est incorporé dans un vaste réseau de relations et tend à le constituer en un système à étudier dans sa globalité.

I-1-2 Le système manuel

Le manuel scolaire, en tant que produit social, implique, de la conception à la consommation, différents partenaires : décideurs, concepteurs, éditeurs, distributeur et utilisateurs. La mise en réseau de ces acteurs suggère à percevoir le manuel scolaire comme un système[1] composé d'un ensemble d'éléments interdépendants et en équilibre. L'idée d'un système « *système manuel* » en tant que production socioculturelle met en relation les agents suscités avec la communauté scientifique qui le saisit comme objet de recherche et, par voie de conséquence, il est susceptible d'être : « *pensé, expliqué et compris selon une perspective systémique* ».[2]

Chopin (1993)[3]va dans la même direction lorsqu'il considère le manuel scolaire comme produit social avant d'être un outil pédagogique :

> *Les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques ; ce sont aussi des produits de groupes sociaux qui cherchent à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs traditions, leurs cultures*. (Chopin, 1993 : 5)

Le système manuel n'est pas pour autant statique, il est ouvert à de nouvelles informations issues de différents milieux : journalistique, scientifiques et données géopolitiques. D'autres informations peuvent, dans un souci d'actualisation, sortir du manuel en fonction du progrès scientifique et de l'évolution du monde (changement de la carte du monde par exemple). Ces entrées et sorties, selon Niclot (2002)[4], font du manuel scolaire *« un système dynamique et évolutif »*

D'autres chercheurs préfèrent, à l'idée de système manuel, l'emploi de l'expression de « *chaine de manuel* ». Du pôle conception/édition au pôle enseignant/ élève, la chaine du manuel scolaire sera donc :

> *Le processus par lequel passe des mains de son auteur à celle de la personne qu'il l'utilise au final ainsi que les liaisons existant entre auteur-es, utilisateurs-trices et tous les intermédiaires*.[5]

---

[1]« *Un système est un ensemble ordonné d'éléments liés les uns aux autres et qui interagissent entre eux » définition donnée par : www.lesdefinitions.fr*

[2]Niclot, D (2002), L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel, in Travaux de l'institut géographique de Reims, vol. 28, n° 109-110, Les Manuels de Géographie et Géographie des manuels, pp 103-131

[3]Choppin, A (1993) (dir), Manuels Scolaires, états et sociétés XIXe-XXe siècles, in HISTOIRE DE L'EDUCATION, n° 58, mai 1993

[4]Niclot, D, (2002),

[5]Brugeilles, C & Cromer, S. (2008), Comment promouvoir l'égalité entre les sexes, Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaine du manuel scolaire, Unesco, Paris, 100p.

Une autre typisation des manuels scolaires, chez les auteurs, est en vigueur sur le plan pédagogique selon la démarche pédagogique retenue. Un manuel peut être considéré de *« type fermé »* selon qu'il propose une pédagogie dirigiste ou de « *type ouvert* » selon qu'il autorise un apport extérieur en termes d'informations ou d'organisation des apprentissages

Ces différentes approches de l'objet manuel scolaire nous permettent, à posteriori, de dégager trois éléments définitoires :

1- Le caractère normatif du manuel : un manuel scolaire est conçu, élaboré et destiné à servir les intentions d'une institution éducative dans une société donnée. Outil d'actualisation des prescriptions officielles, le manuel scolaire est « *à la jonction du curriculum formel et du curriculum réel* ». [1]

2- Une méthode ou progression : le manuel scolaire présente les apprentissages selon un ordre et une progression préétablie (démarche pédagogique) et crée ainsi une triple relation ; *enseignant-méthode-élève*. Dans cette optique, le manuel scolaire est, à l'intérieur de cette triade, un «catalyseur *d'un processus de construction des conceptions communes* ».[2]

3- Des contenus sélectionnés : le manuel scolaire présente un savoir spécifique ayant subi un traitement pour le rendre accessible à un public connu d'avance.

Ces trois caractéristiques d'un manuel scolaire peuvent être alignées en deux tendances ; l'usage qu'on en fait en classe et le but pour lequel il est produit, c'est ce qui explique la position de Chopin : *« les manuels scolaires sont définis soit par l'intention (des auteurs) soit par l'usage (en classe)* » (Chopin, 1980 :5). Toutefois, cette approche définitionnelle reste limitée si l'on ne tient pas compte d'autres déterminants tels les qualités scientifiques d'un manuel scolaire ainsi que toutes les fonctions qu'il assure dans le processus d'enseignement/ apprentissage disciplinaire. Un manuel scolaire doit répondre, selon Seguin (1989 : 33), à quatre critères :

1- *L'exactitude* : Comme tout ouvrage scientifique, le manuel scolaire devra présenter des informations exactes et vérifiables. Les opérations de simplification ou une orientation idéologique pourrait nuire à l'authenticité du contenu proposé[3]

2- *L'objectivité* :Les informations et les données présentées dans le manuel scolaire sont réelles et n'autorisent pas des interprétations contradictoires. Elles doivent être objectives et traitées selon une logique scientifique en tant qu'objets à enseigner.

3- La précision : Le manuel scolaire ne présente pas des informations incomplètes ou ambigües. La représentation de la réalité dans le manuel jouit de toutes les caractéristiques qui la précisent.

4-

5- *L'actualité* :Le contenu du manuel scolaire doit refléter l'état actuel de la connaissance dans la société. Il doit être périodiquement revisité et renouvelé dans sa forme et son contenu, ce qui lui donne le caractère dynamique.

[1]Lebrun, J. & Niclot, D. (2009), Les manuels scolaires : réformes curriculaire, développement professionnel et apprentissage des élèves, Revues des sciences de l'éducation, vol. 35, n° 2, p. 7-14 consulté en ligne : http://id.érudit.org/iderudit/0387726ar , p. 7

[2] Picardo & Yaïche (2005)

[3] Seguin, R. (1989), L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes, Unesco, 66p

La pertinence de ces critères trouve son sens quand on appréhende l'objet manuel scolaire à partir de ses multiples fonctions dans la triade (*enseignant-méthode-enseigné)*

I-2 Les catégories et les fonctions du manuel scolaire

Les manuels scolaires présentent, d'une certaine façon, une reconstruction de la réalité objective sous forme de connaissances à enseigner et à apprendre selon qu'il est entre les mains de l'enseignant ou de l'apprenant ; ses connaissances sont légitimées par une autorité et de nature socioculturelle (une certaine conception des savoir en société). La multiplicité des savoirs qu'ils véhiculent nous invite à les distinguer des livres en circulation en milieu scolaire. A titre d'exemple, les livres sélectionnés pour la bibliothèque de l'école en fonction de l'âge, de la sensibilité et du degré d'abstraction n'entrent dans la catégorie des manuels.

I-2-1 Les catégories du manuel scolaire

Les manuels scolaires sont rangés en fonction de leur contenu et de l'utilisation effective en classe. Les livres en usage scolaire sont inclus en deux catégories :

- « *Ouvrage présentant une progression* » en ce qu'ils offrent un ordre de l'enseignement et une organisation intentionnée des activités d'apprentissage, ce sont les manuels scolaires.
- « *Ouvrages de consultation et de référence* » qui servent à retrouver, approfondir et à vérifier les informations proposées.[1]

Un autre classement des livres en usage scolaire en trois catégories ; manuel scolaire, livre scolaire et parascolaire :

- *Le manuel, un livre scolaire au sens strict, défini comme tel par l'auteur, éditeur.*
- *Des livres qui deviennent scolaires par leur usage régulier en contexte (livres didactiques, livres de la bibliothèque)*
- *Livres parascolaires : rattachés par leur organisation à l'univers scolaire.* (Chopin, 2008 :45)

Principalement, la raison d'être d'un manuel scolaire est de transmettre des connaissances érigées en programmes scolaires ainsi que les instructions y référant d'une institution à laquelle il est destiné. Il est donc investi d'un pouvoir qui dépasse son rôle transmissif :

> *Un manuel ne peut pas se contenter de transmettre des connaissances de façon théorique. C'est la façon dont cette fonction sera explicitement présente dans le manuel qui sera prise en compte*.(Rogiers et Gérard, 2004 : 88)

Les catégories des manuels scolaires sont déterminées de part et d'autre, par l'exclusivité de l'usage (utilisateur et fréquence d'utilisation) et par leurs fonctions.

I-2-2 Les fonctions du manuel scolaire

Plusieurs fonctions attestées par la recherche sont attribuées à l'ensemble didactique et reliées « à *l'enseignement et à l'apprentissage, à l'évaluation, à l'organisation des savoirs et des activités* ».[2]Pour une raison de clarté, nous les regroupons en fonction de nos besoins en quatre fonctions principales.

[1] Seguin (1989), p. 21

[2] Jonneart (2009), p. 12

I-2-2-1 Les fonctions de structuration

Un manuel scolaire propose un contenu disciplinaire organisé et structuré après avoir subi un traitement didactique (transposition d'un savoir académique et social en savoir scolaire). La transposition didactique situe le manuel scolaire entre un curriculum et sa concrétisation, ce qui revient à le considérer comme

> *Outil d'actualisation des prescriptions officiels, le manuel est à la jonction du curriculum formel et le curriculum réel*. (Jonneart cité par Lebrun & Niclot, 2009)

L'organisation et la transmission des connaissances dans un manuel scolaire n'exclut pas l'activité de son utilisateur et requiert de sa part un préalable d'aptitude :

> *Il doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir exercer en certains cas un savoir refaire sur eux*. (Rogiers & Gérard, 2004 : 84)

Le manuel scolaire organise les apprentissages en « *unités didactiques* » suivant une progression « *déductive/inductive* ».[1]Cela suppose que le manuel scolaire ne transmet pas seulement un savoir mais détermine aussi le cheminement, les relations structurelles et l'ordre dans lequel ce savoir est présenté sous la contrainte des principes pédagogiques généraux. La fonction de structuration obéit à une logique interne (épistémologique) et une logique externe (didactique).[2]

I-2-2-2 Les fonctions de référence

Ces fonctions sont communes à l'enseignant et à l'élève. Le manuel scolaire dispense des informations sur les contenus et sur la méthode retenue dans leur structuration (fonction d'information selon Seguin 1989) ainsi que la progression suggérée par les auteurs. Dans certains cas, le manuel constitue la source principale de l'information pour l'élève et pour l'enseignant. Il fournit des indications sur la démarche à suivre pour filtrer les connaissances, les simplifier et les graduer. Pour les deux partenaires, le manuel scolaire est une source inéluctable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ; ce que Lebrun & Niclot (2009) appelle « *la fonction de ressources* ». Dans certains milieux, ces ressources sont inaccessibles voire inexistantes (milieu rurale, manque d'ouvrages de spécialité). Le manuel scolaire devient pour les enseignants « *une ressource fondamentale, parfois unique* ».[3]Du côté de l'apprenant, la dépendance est beaucoup plus pesante et les apprentissages s'opèrent essentiellement au travers des activités inscrites dans le manuel et à réaliser en s'appuyant exclusivement sur les données et informations rapportées par le manuel. Cet état de lieu exige l'enregistrement explicite des informations complétées et référenciées.

I-2-2-3 les fonctions pédagogiques

Le manuel scolaire, par-delà de ses fonctions de transmission et de référence, organise-les enseignements/apprentissages suivant une démarche pédagogique en rapport avec la discipline, avec le niveau et avec les intentions prédéfinies. Dans ce cas, il se présente comme « *moyen de guidage* » (Seguin, 1989). Par sa position

[1] Seguin (1989), p.22.

[2] Selon Chevallard cité par Maisonneuve (2003, p.50), deux conception sont possibles pour les manuels scolaires : scientifique, selon l'ordre relationnel des savoirs et, didactique, qu'en fait de véritables création didactique : Maisonneuve, L. (2003), Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels, tome2, Paris, L'Harmattan, 393p

[3] Brugeilles & Cromer (2008), p.16.

d'interface, il joue le rôle de médiation. Son insertion dans la relation contenu-élève-enseignant a une influence non négligeable dans le développement et la consolidation des apprentissages. Cette influence est une autre fonction que (Rogiers & Gérard, 2004 : 90) qualifie de « fonction *de développement et de consolidation des acquis* :

> *Le manuel scolaire est un outil qui influence les pratiques enseignantes* […] *apparait comme un instrument d'autorité qui a une grande influence en classe.* (Chopin, 1980 : 226)

Le manuel scolaire est soumis à deux contraintes ; d'un côté il traduit les objectifs sociaux établis par une institution et, de fait, il est contraint de se conformer à ses instructions ce qui le met dans un rôle à caractère normatif au point d'être souvent confondu avec les programmes.[1]Au même titre, le manuel scolaire, dans son élaboration, tient compte des principes psychologiques et didactiques de la pédagogie retenue. Cette zone de tensions est souvent interrogé par la recherche ces dernières années à deux niveau ; au niveau didactique : degré de liberté laissé à l'enseignant, l'autonomie de l'apprenant et conformité avec les nouvelles approches. Le second niveau porte sur les questions idéologiques : légitimité des savoirs inscrits, transmission d'une vision du monde ou problématisation et éducation à orientation individuelle ou sociale. Dans tous les cas, le caractère socioculturel des manuels scolaires est manifeste quel que soit la discipline à travers le contenu, l'organisation et la pédagogie choisie.

I-2-2-4 Les fonctions socioculturelles

Le domaine socioculturel renvoie à ce qui caractérise une société ; son organisation, ses réseaux de relations et sa culture définie comme une manière d'être et de penser dont les expressions manifestes sont les pratiques sociales, les faits culturels et les réalisations artistiques, littéraires et civilisationnelles. D'un point de vue éducatif, la dimension socioculturelle renvoie au profil global du futur citoyen à former. Il s'agit, en définitive, du processus de socialisation qui est la finalité du système éducatif. Tous les manuels scolaires véhiculent implicitement ou explicitement un contenu socioculturel c'est le constat auquel convergent tous les avis des chercheurs :

> *Les manuels scolaires ne transmettent pas seulement des faits, mais diffusent également des idéologies*. (Pingel, 2013/ 7)

A entendre, ici, par idéologie l'ensemble des croyances, des valeurs et des représentations socialement partagées. Dans le même sens, Seguin (1989) confirme le caractère idéologique du manuel scolaire :

> *Le manuel offre des connaissances, mais souvent dans la perspective d'une certaine idéologie de la connaissance*. (Seguin, 1989 : 22)

Cette fonction idéologique peut être apparente ou cachée et trouve ses racines dans la nature des manuels scolaires en ce qu'ils :

> *Sont des produits sociaux qui véhiculent des idéologies implicites et qui transmettent des valeurs*.[2]

Chopin (1980), dans son ouvrage sur *l'Histoire des Manuels Scolaires*, insiste dès les premières pages sur le caractère idéologique et normatif des manuels qui :

> *Véhicule, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi au processus de*

[1]Lebrun & Niclot (2009), les enquêtes citées par les auteurs, menées dans le secondaire en France, en Europe et en Amérique s'accordent sur le fait qu'il y a confusion chez les enseignants entre programmes et manuels

[2] Niclot (2009), op.cit

> *socialisation voire d'endoctrinement des générations auxquelles il s'adresse*. (Chopin, 1980 : 1)

Ce « *processus de socialisation voire d'endoctrinement* » se laisse voir par le recours, dans les manuels scolaires, à la programmation des faits socioculturels plutôt que d'autres, à l'inclusion ou exclusion de l'autre et de sa culture et aux modes de gestion des relations pédagogiques. La conduite politique a aussi sa place, d'une certaine manière, dans ce processus. L'enseignement de l'Histoire, des institutions et de l'organisation de la vie publique vise l'intégration du socialisé dans les structures sociales :

> *Les manuels cherchent donc, à ancrer également des normes politiques et sociales, ils véhiculent une compréhension globale de l'Histoire et les règles 'une société ainsi que des normes de conduite*. (H. Chissler cité par Pingel, 2013)

Cette *compréhension globale* à transmettre prend forme dans et par Le discours (idéologique et didactique) du manuel scolaire et, en tant que tel, il est un outil de socialisation efficace et privilégié. Cette fonction socialisatrice ou « *fonction d'éducation* » est commune à tous les manuels scolaires :

> *Tous les manuels visent cette fonction de façon secondaire, car ils transportent tous un certain nombre de valeurs, parfois de manière inconsciente*. (Rogiers & Gérard, 2004 : 13)

Le manuel scolaire, outil de socialisation et de qualification, se présente, en définitive, comme un « *livre dangereux* » par son rôle incontournable dans le processus éducatif (son usage en Algérie est obligatoire), par les fonctions idéologiques qu'il assure et par son utilisation systématique. Il inspire confiance à l'enseignant car il le réconforte dans sa tâche et il est, pour l'élève, source de vérités. Le manuel scolaire, par son poids psychologique, s'est doté d'un double pouvoir sur les deux principaux utilisateurs ; élève et enseignant. Ce pouvoir devrait soumis en permanence au questionnement au niveau de son élaboration et de son utilisation.

I-3 Le pouvoir du manuel scolaire

Le manuel scolaire, en tant que « artefact *culturel* », n'existe que s'il est utilisé, consommé par un usager et qui le rattache à un agent socialisateur. De par son autorité, le manuel tisse des relations d'interdépendance entre une institution légitime et une population à éduquer. L'examen de ces rapports permet d'expliquer et de comprendre les enjeux culturels liés au manuel scolaire. Les influences qu'il exerce en groupe classe ne relève pas seulement de l'ordre cognitif mais font intervenir les phénomènes psychoaffectifs chez les usagers. Le pouvoir du manuel se manifeste :

I-3-1 Par rapport à l'enseignant

L'autorité que le manuel scolaire exerce dans la pratique enseignante n'est pas spécifique à un contexte ou à un pays, les recherches effectuées dans différentes régions confirment son pouvoir sur les enseignants :

> *Le manuel scolaire est un outil qui influence les pratiques enseignantes* […] *apparait comme étant un instrument d'autorité qui a une grande influence en classe.*[1]

Cette influence s'explique par la volonté des enseignants à se conformer aux instructions officielles et, aussi par le type de formation des enseignants sur le manuel scolaire. A cela s'ajoute des conditions de réalisation liées à l'institution : volume horaire, taille du groupe et généralisation des manuels. Dans ces conditions, le manuel scolaire n'est pas seulement un recueil de textes supports à un apprentissage planifié par l'enseignant :

[1]Choppin (1980), p. 226

> *Les savoirs, les méthodes et les activités développés par les auteurs dans les manuels ont une action le plus souvent directe sur la pratique enseignante*.[1]

Les enseignants considèrent le manuel scolaire comme source d'informations sûre et fiable par sa conformité avec les programmes scolaires officiels et les directives institutionnelles, ils le tiennent pour « la » méthode à adopter pour garantir un apprentissage de même qualité pour tous. La tendance chez les enseignants à sacraliser le manuel scolaire par un recours systématique à son usage pose un véritable défi à leur professionnalisation, selon Rey :

> *Les enseignants sont tout simplement soumis au manuel et perdent leur autonomie professionnelle*. (Rey cité par Lebrun & Niclot, 2009)

Entre imitation et exploitation, les enseignants vacillent entre le modèle transmissif (l'enseignant devient un copieur du manuel) et le modèle du « *praticien réflexif de Schön* ». Le constat général est que les enseignants adhèrent dans leur majorité aux modèles didactiques et culturels que leur suggèrent les manuels scolaires.

En contexte algérien, le recours systématique au manuel scolaire a été signalé dans deux rapports établis par le ministère de l'éducation nationale en 1998 puis en 2014 pour expliquer l'échec scolaire avant et après les réformes de 2003. Ces évaluations du système éducatif ont abouti au même résultat : la confusion chez les enseignants entre *programmes* et *manuels scolaires* a induit le recours systématique au manuel. Toutefois, certaines réserves pourraient être émises face aux résultats d'évaluation pour les raisons suivantes :

- La confusion entre « programme » et « manuel scolaire » n'est pas spécifique aux enseignants algériens, il est attesté par la recherche et commune aussi bien aux pays à faible revenu qu'aux pays riches. Le manuel scolaire joue un rôle dans la conception de l'acte d'enseigner :

  > *le manuel scolaire est un catalyseur d'un processus de construction communes*.[2]

  De même, cette confusion est également répandue chez les enseignants : « souvent *les manuels se substituent aux programmes d'étude* » (Lebrun, 2007, p.7)
- Le statut du seul représentant des programmes (un seul manuel pour toute l'Algérie) et son usage obligatoire (décret 17/333 du 11/2017) lui confère aux yeux des enseignants un pouvoir énorme voire une certaine sacralité
- Le manuel scolaire est accessible à toutes les catégories socio-économiques dans les différents milieux rural, semi-rural et urbain ce qui fait de lui un document partagé partout et tout le temps. Dans tous les cas, pour conclure, les auteurs du manuel scolaire ont une grande influence sur les faits et gestes accomplis par les enseignants dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage. La question de l'incorporation dans le dispositif de formation initiale des enseignants des moyens didactiques parait plus que nécessaire. Alain Chopin, comme précurseur des études des manuels scolaires dans le monde francophone, a jugé très utile, dès les années 80, d'introduire le manuel scolaire comme outil de formation à part entière.

I-3-2 Pour l'apprenant

Dans une conception piagétienne de l'apprentissage, l'apprenant, en tant que sujet à socialiser, construit ses connaissances par son activité et son interaction avec ce que propose le manuel scolaire comme discours et comme contenu informationnel. C'est l'activité du sujet apprenant qui est au centre du processus d'apprentissage, celui-ci s'opère par des processus de construction/déconstruction/reconstruction de la réalité sociale ou matérielle. Le lecteur-acteur

[1] Lebrun & Niclot (2009), p.9

[2] Picardo, E. & Yaïche, F (2005), « le manuel est mort, vive le manuel ! » Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, Revue ELA ? VOL. 4, n° 140, pp 443-458, en ligne : http://www;cairn.info/revue eter

élabore le sens et la signification d'un discours en faisant appel ses propres références et son univers affectif. Cette élaboration aura, par la suite, pour effet la modification ou le renforcement d'une représentation du monde. L'approche historico-culturelle de Vygotsky pose le langage comme l'outil principal de l'apprentissage, c'est dans et par le langage (Zinchenko et Yvon, 2011 : 275) que se construisent les représentations :

> *De la même manière qu'il* [l'enfant] *trouve les conditions matérielles déjà achevées de l'existence humaine, il trouve aussi achevées des connaissances, des représentations généralisées dans le langage et dans la science- dans le système de significations des mots*.[1]

Le développement cognitif de l'individu se réalise à travers des modèles culturels mis à sa disposition dont le langage est l'instrument unique. L'apprentissage a une dimension sociale dans la mesure où il s'effectue dans les interactions avec les pairs. Dans le monde scolaire, notamment dans le cas de l'apprentissage des langues, le sujet-lecteur aborde les textes supports avec ses représentations et avec ses connaissances antérieures en les projetant dans l'univers du texte pour en extraire de nouvelles informations. Ces dernières, une fois intégrées, modifieront sa vision du monde :

> *Tout acte de lecture est une transaction difficile entre la compréhension du lecteur (la connaissance du monde partagé par le lecteur) et le type de compréhension qu'un texte donné postule pour être lu de manière économique*. (Eco, 2012 : 132)

Cette transaction se traduit par l'effort de compréhension qui vise la reconstruction du sens et un effort d'interprétation qui vise la signification. L'acte de lire se présente en la dichotomie sens/signification expliquée comme :

> Le *sens s'élabore par l'interaction de la triade (texte, situation, lecteur) pour aboutir après intégration et traitement d'informations à des significations élaborées par celui-ci sans intervention dirigiste*. (Lebrun, 2007, p.129)

Le même auteur insiste sur les enjeux socioculturels de la lecture et précise qu'elle n'est pas seulement le déchiffrage d'un code phonétique ou esthétique :

> La *compréhension d'un texte n'est pas d'esthétique : elle met également en ébranle un système de valeurs venant de la structure psychique de l'individu et de son adaptation sociale, de même qu'elle convoque toute une dimension référentielle faite de points de repères*. (Lebrun, 2007 : 119)

Dans la mesure où la lecture interactive fait appel à des points de repères, elle est subjective et fait intervenir dans la relation texte-lecteur la dimension affective selon la même auteure : « *l'apprentissage n'est pas seulement un processus cognitif mais également affectif* »(Lebrun, 2007 : 129). Le pouvoir des manuels scolaires sur les apprenants réside dans son discours et la manière dont il leur présente le monde par le fait qu' «*aucun manuel n'échappe à des valeurs qui se manifestent dans le choix des textes et des questions* » (id, 129). Le choix des auteurs du manuel scolaire, à ce niveau, n'est pas une simple opération de sélection et d'insertion des supports à un apprentissage linguistique mais il a, au-delà d'un tri, une portée culturelle. Les concepteurs du manuel scolaire, bien que guidés par des directives officielles, inscrivent et légitiment un certain savoir de manière inconsciente. Les élèves auxquels s'adresse le manuel scolaire entretiennent une relation affective avec son contenu. La construction de l'identité (individuelle ou collective) est conditionnée par les choix des auteurs d'une culture et de son organisation dans l'univers discursif du manuel. Cette culture n'est pas seulement de nature essentialiste mais exprimée en un

[1] Leontiev, A.N., Luria, A.R., (2011), Les conceptions psychologiques de L. S. Vygotsky, In Zinchenko, Yuri, Yvon, Frédéric (dir), Vygotsky, Une théorie du développement et de l'éducation, Recueil de textes et commentaires, pp 257-298, trad. Ludmilla Chalguerova, Moscou, MGU,

> *ensemble des normes et modèles de comportement souhaités ou exigés par le groupe*. (Malewska-Peyre, 1989, p.318).[1]

Ces modèles de comportement peuvent être présents dans le manuel scolaire à travers les thèmes, les personnages, la représentativité, le genre, le type du discours ou à travers la relation pédagogique.

Le manuel scolaire, pour résumer, est un livre scientifique et didactique destiné exclusivement à un usage scolaire, est un moyen de base et outil indispensable au processus de l'enseignement/apprentissage. Il assure, dans ce processus, quatre fonctions : « *une fonction pédagogique, une fonction scientifique, une fonction d'évaluation et une fonction socioculturelle » (Tounsi, 2018 : 24).* Parce qu'il légitime des savoirs, organise un contenu socioculturel et propose une méthode pour enseigner-apprendre, il a un pouvoir incontesté sur les acteurs et sur les pratiques scolaires.

Conclusion partielle

Le manuel scolaire n'est pas un livre ordinaire et son influence touche plus d'une génération. Il a un pouvoir énorme sur ses utilisateurs et, par conséquent, détermine à long terme le profil global du futur citoyen et son mode de pensée. Les différentes recherches menées dans le domaine des sciences de l'éducation s'entendent sur sa spécificité et ses fonctions de médiation. Le manuel scolaire, en plus de sa fonction de transposition, de transmission et d'acquisition de savoirs, reflète l'idéologie et concrétise la politique éducative d'un pays. Son contenu est l'objet de ***multiples attentions et controverses*** (Brugeilles et Cromer, 2005). De par sa fonction idéologique, le manuel scolaire est *« **vecteur de socialisation** »* et, au même titre, un vecteur de ***représentations sociales*** (id, p15). Sa diffusion et sa réception font l'objet de débat polémique ce qui lui confère une participation au « ***processus de socialisation voire d'endoctrinement des jeunes générations*** » (Chopin, 1980). Ces multiples fonctions reconnues par la recherche au manuel scolaire imposent aux institutions scolaires dans le monde à le définir et le caractériser d'un point de vue légal. Un livre acquiert le statut d'un manuel scolaire lorsqu'il satisfait des critères scientifiques et idéologiques formulés dans le cahier des charges que l'institution met à disposition. Ce mode de production des manuels existe principalement dans les pays développés. Dans le cas de l'Algérie, l'état monopolise son édition et, en même temps, garantit son accessibilité à tous les enfants scolarisés. Toutefois, sur le plan scientifique, le manuel scolaire dans le système éducatif algérien ne fait pas l'objet d'une attention particulière au regard de sa place et son usage contraignant. L'INRE, depuis sa création, tente de constituer des équipes de recherche autour de l'objet manuel scolaire et de l'ensemble des moyens didactiques destinés à l'école algérienne. Les efforts de l'état algérien se concentrent sur la disponibilité et l'accessibilité des manuels scolaires à tous les enfants scolarisés. Dans cette situation, leur contenu socioculturel se trouve repousser au second plan. Le manque d'expérience dans l'industrie du livre scolaire en Algérie est à attribuer à la dépendance du pays depuis l'indépendance jusqu'aux années 80, vis à vis de la coopération internationale. Le constat de la commission nationale des programmes installée en 2002/2003 sur le manque de spécialistes en la matière marque le début d'une industrie des manuels. Toutefois, l'élaboration des livres scolaires relève davantage des connaissances expérientielles des auteurs que d'un savoir académique constitué.

[1] Malewska-Peyre, H (1989), La notion de l'identité et les stratégies identitaires, in Socialisation et Cultures, actes du premier colloque de l'ARIC, pp317-327, Presses universitaires du Murail/Toulouse, 433p

Chapitre II : Les représentations sociales

Introduction

La perception du monde passe par les sens et subit un traitement psychique pour devenir un savoir sur le monde arrangé et mémorisé. Ce savoir élaboré subjectivement constitue le fond de la pensée humaine. Il est ensuite partagé dans la communication par les membres d'un groupe social donné pour former les référents culturels spécifiques à ce groupe. La compréhension des mécanismes mentaux mis en activité dans le processus d'élaboration des connaissances répond à une vieille question philosophique : qu'est-ce que l'homme et comment appréhende-t-il le monde ? Des disciplines comme la Biologie, l'anthropologie, la psychologie générale, la psychologie développementale et plus récemment la psychologie sociale œuvrent, chacune selon son objectif et sa démarche, à rendre compte par la description et l'explication des processus d'élaboration de savoirs par l'interaction avec les objets sociaux. La psychologie sociale tente, en plus d'une réflexion théorique, de passer à l'application en se donnant des outils et des instruments de mesure. A ce titre, la théorie des représentations sociales offre un modèle explicatif et descriptif qui nous permet d'appréhender ces phénomènes psychiques et relationnels de manière relativement objective et concrète. Cette théorie tente de comprendre comment s'élabore le savoir social dans un contexte donné. Il s'agit pour cette théorie de comprendre comment les individus donne sens à leur vie et au monde. Les représentations sociales permettent d'expliquer le monde social et physique. Le concept de représentation sociale constitue un outil d'analyse des pratiques sociales. Elles permettent également d'expliquer les réseaux de relations interindividuelles et inter groupales qui régissent la communication dans une société à un moment donné. Les représentations sont des cognitions ou des images mentales qui se verbalisent dans le discours. Le concept de représentation couvre une réalité sociale vaste et complexe ce qui justifie son usage généralisé à presque toutes les sciences humaines. Les phénomènes représentationnels sont saisis soit par les attitudes et les opinions soit par des comportements observables. Leur étendue à tous les aspects de la vie sociale fait que leur mobilisation met automatiquement en relation d'autres concepts tels que la culture, l'identité, l'interaction et les processus de transmission des savoirs. L'ensemble de ces concepts forment, si l'on peut dire un appareil conceptuel ayant pour visée d'expliquer et de comprendre l'action sociale. Dans ce chapitre, nous allons revisiter les différentes définitions et les fonctions des représentations sociales unanimement admises dans le domaine de la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. Par la suite nous intéresserons de près à leurs contenus et le processus de leurs constructions. Ensuite, nous essaierons de mettre en avant la relation étroite qu'entretient le concept de représentation avec la notion de culture et de l'identité. Enfin, nous parlerons de leur usage dans l'analyse du discours dans son sens le plus général. Notre objectif dans cette revue de la littérature du domaine est de comprendre comment les représentations contribuent au processus de construction identitaire et quelles formes prennent-elles dans le discours du manuel scolaire.

II-1- Définitions et fonctions

A la fin du XX° siècle, Emile Durkheim publie un article intitulé « *Représentations collectives et représentations individuelles* » (1898) où le concept de représentation constitue pour la première fois un objet de réflexion sociologique. Dans son article, Durkheim définit ce concept comme image mentale organisatrice de l'univers symbolique de la société et distingue entre représentation individuelle variable et une représentation collective stable dans le temps et extérieure à l'individu. Une dizaine d'années durant lesquelles le concept de représentation fût abandonné dans le monde francophone. Serge Moscovici (1961) remet à jour les représentations collectives lors de ses travaux sur la *psychanalyse, son image et son public*. Moscovici considère ces représentations comme instables dans le temps et qu'elles ne sont pas collectives dans l'absolu mais spécifique à un groupe social, elles sont donc des représentations sociales. Les spécialistes considèrent l'apport de Moscovici comme fondamental dans la mesure où ses travaux ont permis une théorisation et une délimitation du concept. La théorie des représentations sociales traversera, par la suite, pratiquement toutes les sciences humaines. Dans un article, Moscovici précise l'intérêt à accorder aux représentations sociales en tant que *phénomènes :*

> *En un mot comme en un cent, on ne peut rien comprendre aux communications, à l'enseignement et aux actions collectives, si on ne comprend pas pourquoi et comment se forment les représentations.*[1]

Fisher (2010 : 130)), après avoir passé en revue les points de vue de Moscovici (1961), Herzlich (1969), de Piaget (1926) et de Jodelet (1984), nous propose une définition de la représentation sociale :

> *La représentation social est la construction d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagée par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales.*

Les représentations sociales, selon cette explication, sont posées d'emblée comme contenu de pensée élaboré en société, partagé par les membres d'un groupe social. Cette *vision commune*[2] est une connaissance profane créée socialement pour un usage quotidien. Jodelet va dans le même sens en insistant sur l'utilité des représentations sociales dans la vie individuelle et sociale :

> *Forme de connaissance socialement élaborée ayant une visée pratique et concourent à la construction de la réalité commune à un ensemble social*. (Jodelet, 1989 : 36)

Jodelet précise davantage cette « forme *de connaissance* » et lui attribue un rôle social en la reliant à la communication :

> *Les représentations sociales sont une forme de pensée sociale donnant lieu à des connaissances particulières et ayant pour fonction d'orienter les conduites et en même temps d'assurer la communication entre individus*. (Jodelet cité par Rossiau et Bonardi, 2001 : 17)

Une attention particulière est accordée à l'utilité des représentations sociales dans la vie quotidienne. Elles orientent les conduites et assurent la communication (Jodelet, 1989) et elles

[1] Moscovici, S. (2019), Trois présupposés sur les représentations sociales, In Kalampalikis, N. (dir), Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales. Textes rares et inédits pp. 9-16, Paris, Editions des archives contemporaines.

[2] Les travaux de Moscovici (1961, *La Psychanalyse, son image et son public*) montrent que les représentations sociales sont à la base de l'élaboration d'un savoir social (*sens commun*) qu'il oppose à un savoir académique et comment celui-ci, dans et par les représentations, se transforme (se vulgarise) en un savoir socialement partagé.

permettent de classer, comparer et d'expliquer les comportements (Moscovici, 1998). Dans ce sens, les représentations individuelles et sociales président l'action sociale et elles « *sont les conditions préalables de toute action en général* » (Moscovici, 1989 : 123). Abric, J. C. qui s'inscrit dans une approche structurale des représentations, propose de son côté une définition plus simple :

> *Ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet.*[1]

Les différentes définitions proposées dans les différents travaux dans le domaine de la psychologie sociale renvoient généralement aux trois définitions que nous venons de mentionner. Elles se rejoignent quant à la nature d'une représentation sociale sur les caractéristiques suivantes :

1- Elles sont des connaissances profanes que nous créons Moscovici (1989), une forme de pensée sociale (Jodelet, 1989), des informations élaborées par un groupe social Abric (1989) et des « *principes générateurs de prises de position* » Doise (1986)
2- Elles sont des jugements, des attitudes
3- Elles sont utiles à la vie sociale
4- Elles permettent d'expliquer, de classer et de comprendre l'environnement

En se référant à ces éléments définitoires de la représentation sociale tels qu'ils sont énumérés dans les définitions des auteurs de la théorie des représentations sociales, nous pouvons dégager trois fonctions principales d'une représentation sociale pour un groupe social donné :

II-1-1 La fonction cognitive ou informative

Les représentations sont des connaissances et des informations qui proviennent du milieu social. Elles sont est naïves (profanes) et partagées par des individus. Filtrés et simplifiés, ces formes de savoirs participent à la construction des modes de pensée.

II-1-2 La fonction d'interprétation et de justification

Les représentations orientent les conduites et justifient notre action. Le contenu d'une représentation « opinions, croyances, idées politiques, relations et de jugements » Abric et Moscovici(1989), nous permet d'appréhender à notre façon, le monde, de le comprendre et de l'expliquer. Les représentations socialement partagées sont le prisme à travers lequel un groupe social envisage la réalité. Elles sont une (re)-construction du réel à partir des connaissances (objectives ou profanes) reçues de l'environnement social. Fisher, après une revue complète de la littérature, résume les fonctions d'une représentation sociale, définie comme un savoir social, en trois fonctions ou processus. Une représentation fonctionne comme **un processus d'interprétation** : elle sert à décoder ce qui nous entoure. **Un processus de signification** : elle incarne un système de valeurs et marque les oppositions entre les cultures. **Un processus d'intégration** : l'assimilation de la nouveauté et en même temps modifier le préexistant (Fisher, 2010 : 134-136).

Les représentations sociales, somme toute, assurent une fonction essentielle à la vie du groupe et de l'individu ; elles sont « *une grille de lecture de la réalité* » (Rossiau et Bonardi, 2001 : 16)

[1]Trois conférences sur la théorie des représentations présentées par Delouvée Sylvain, maitre des conférences en psychologie sociale à l'université de Rennes2 et rédacteur en chef de la revue « *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* » *accessible sur : http://www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/la_theorie_des_representations_sociales.11585*

II-1-3 La fonction identitaire

Les représentations sociales puisent leurs éléments constitutifs de la culture spécifique d'un groupe social donné. Ces éléments sont l'ensemble des savoirs sociaux, des normes et pratiques sociales et des croyances religieuses et, de la même manière, ils participent à la formation d'identité commune à un même groupe. L'identité comme appartenance est une représentation de soi construite sur le fond d'une culture partagée et, au même temps, attribuée à l'individu par le groupe avec lequel il partage ces mêmes représentations.
Les représentations sociales, en tout, ont pour fonction la construction de la réalité sociale par un processus d'attribution, elles justifient nos actions et nos pratiques. Cette construction/reconstruction du réel s'opère par la réception des stimuli sous forme de savoir socialement élaboré et transmis dans la communication et l'interaction. Les institutions sociales jouent un rôle important dans la construction des représentations. Ainsi, la famille, l'école et les médias sont des véhicules de représentations partagées et faisant office de normes et de réseaux de rapports sociaux. L'école, en particulier et comme appareil idéologique, donne à ces représentations une légitimité et une adhésion collective généralisée à une génération au moins. La nature et l'origine de ce savoir mis à la disposition de l'individu par le groupe déterminent son identité sociale, ses comportements et attitudes. Reste à savoir comment ces informations venant de l'environnement social contribuent-elles au processus de construction des représentations. L'originalité des travaux de Moscovici (1962) tient en ce qu'elle propose une théorie des représentations évolutives et spécifique à un groupe social donné.

II-2 La formation des représentations sociales

Le souci de l'objectivité, dans l'étude des représentations sociales, s'est posée afin d'éviter les dérives d'une utilisation éclatée des concepts et notions dans les sciences humaines sans pour autant prétendre à une méthode rigoureuse semblable è celle des sciences de la nature. Serge Moscovici, fondateur de la psychologie sociale en France, insiste sur ces phénomènes d'usage incontrôlé de la notion de représentation. Néanmoins, la théorie de Moscovici offre un cadre conceptuel valide à ces études. Le passage de l'abstrait au concret ne s'arrête pas, en quelque sorte, à un contenu représentationnel sous forme d'opinions, d'informations ou de croyances à propos d'un objet ou d'une partie de notre vie sociale. Le processus de formation d'une représentation, selon Moscovici, passe par deux phases : l'*objectivation* et l'*ancrage*. L*'objectivation* consiste en l'intégration de nouvelles connaissances issues du contact avec l'objet dans un contexte social. Cette incorporation dans le système cognitif de l'individu des informations passe par trois étapes : sélection des informations ; les données venant de l'extérieur sont triées en fonction des intérêts de l'individu. Puis, la constitution d'un *noyau figuratif* (une image ou modèle cohérent avec la culture dominante en société). Enfin, une étape de naturalisation par l'attribution des caractères et propriété à l'objet en question. [1]
L'*ancrage* est l'enracinement dans le système de pensée préexistant. Les nouvelles représentations sont intégrées dans le système représentationnel de l'individu formant en tout son mode de pensée et l'expression de son identité sociale et culturelle. Les significations et l'utilité de ces représentations s'effectuent à ce niveau. Ainsi constituées, les représentations sociales assurent la fonction de médiation et régulent les rapports individu/groupe/milieu. Cette approche anthropo-sociale du contenu de la représentation permet d'expliquer, d'un côté, le passage de la représentation individuelle à la représentation social et, d'un autre côté, le passage d'une pression exercée par l'environnement sous forme de connaissances et informations à l'élaboration d'un système de pensée :

[1] Selon Moscovici (cité par Dubois 2005, 43), l'attribution « *consiste à émettre un jugement, à inférer « quelque chose », une intention, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'un humou*r », elle est donc d'origine sociale et non scientifique.

> *l'ancrage, comme enracinement dans le système de pensée, assignation de sens, instrumentalisation du savoir, rend compte de la façon dont les informations sont transformées dans l'ensemble des connaissances socialement établies et dans le réseau de significations socialement disponibles pour interpréter le réel, puis y sont ensuite incorporés en qualité de catégories servant de guide, de compréhension et d'action*.(Jodelet, 1989 : 39)

Un autre aspect aussi important que le contenu pris comme ensemble « *d'éléments organisés et hiérarchisés* » (à comprendre, par-là, l'ensemble de relations qu'entretiennent ces éléments pour former une représentation), celui de la structure d'une représentation sociale. Les travaux de Abric (1989)) ouvrent la voie à une approche structurale des représentations sociales.

II-2-1 La structure d'une représentation sociale

Les travaux d'Abric, J.P (1989). Visent une configuration de la représentation qui soit stable et commune. L'approche structurale a pour objectif d'établir des universaux relatifs à la structure des représentations. Ces « *universaux* » sont aussi qualifiés d'« *Invariants structuraux* ». Abric, membre de l'équipe de Moscovici, propose un modèle assez simple en deux sphères. Une représentation est constituée d'un noyau central dans lequel on y trouve des éléments relativement stable autour duquel se structurent différents éléments variables en fonction du contexte notamment les pratiques individuelles. Les représentations sociales sont donc d'un point de vue structural composées de *noyau central* et d'un *système périphérique.* Ce modèle nous permet de distinguer ce qui relève de l'individuel (appartient au système périphérique) et ce qui relève du social (appartient au noyau central). Le noyau central est la partie commune au groupe social (socialement partagée) et les éléments périphériques sont du domaine de l'individuel (construction individuelle des représentations) :

> *Selon la théorie du noyau, les éléments centraux expriment les significations que les individus assignent à l'objet. Ils sont fortement consensuels car déterminés par les valeurs et l'histoire du groupe. Ils affectent le sens des éléments périphériques et déterminent les relations qu'établissent entre eux ces derniers. Les éléments périphériques correspondent à des connaissances que les individus ont accumulées dans des contextes divers. Ils expriment donc la vérité des expériences individuelles, mais ils respectent une logique commune à tout le groupe car ces expériences sont interprétées à partir des éléments communs du noyau*. (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002 : 24)

Nous pouvons comprendre, selon les auteurs ci-cités, que les éléments centraux sont des éléments culturels partagés par un groupe social donné et qui lui servent de système d'interprétation. Par contre, les éléments périphériques sont des connaissances acquises par l'expérience individuelle en interaction avec son environnement. Elles sont donc des stimuli issus de la communication sociale et institutionnelle. Une autre conséquence de cette configuration est que le système central et le système périphérique sont dans une relation de complémentarité ; le premier sert de système de significations au second et le second sert de médiateur avec les divers contextes pour le premier. Cette relation de complémentarité ouvre, par conséquent, la possibilité de modifier les représentations puisque le système périphérique pourrait influencer le noyau selon que les informations accumulées sont complètes ou tronquées

II-2-2 Les représentations et les stéréotypes

Dans le monde anglo-saxon, ce sont les travaux de Walter Lippmann (1920) dans le monde de la presse ayant pour objet les images relativement stables à propos de la communauté afro-américaine qui ont initié l'étude des phénomènes de stéréotypisation. Dans son ouvrage « *Opinion publique* » en 1922, Lippmann propose une première définition du stéréotype comme :

> *Ces images dans nos têtes qui médiatisent notre rapport au réel*. (cité par Amossy, 2007 : 26)

Selon Lippmann, ces images ou schèmes sont indispensables à l'individu pour appréhender le monde. Sans lesquels « *il lui serait impossible de comprendre le réel, de le catégoriser ou d'agir sur lui* » (Amossy, 2001 : 26). Lippmann considère les stéréotypes comme étant des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. Le stéréotype se présente alors comme une représentation réduite et immobile. Selon le même auteur, ces images que l'on se fait des êtres et des objets fonctionnent comme des « *prêt à penser* » :

> *N'ayant ni le temps ni la possibilité de se connaitre intimement, chacun note à propos de l'autre un trait qui caractérise un type bien connu et remplit le reste au moyen des stéréotypes qu'il a en tête.* (cité par Amossy, 2007 : 26)

Ce caractère immobile de la représentation stéréotypée assure une fonction rassurante et pratique pour l'individu/groupe. Dans le dictionnaire de Cuq, nous retrouvons les mêmes caractéristiques du stéréotype :

> *Le stéréotypage est considéré, à juste titre, comme une représentation qui n'évolue pas, victime d'un processus de figement qui semble bien ne tendance inéluctable par la représentation, dont la pertinence pratique en discours est essentiellement et donc univoque, et à une stabilité rassurante pour les membres du groupe et la communauté concernée.* (Cuq, 2003 : .215)

La différence entre représentation sociale et stéréotype réside dans deux spécificités ; tandis que les stéréotypes sont réducteurs et stables utilisés à des fins pratiques, la représentation sociale est évolutive et s'enrichit (ou s'appauvrit) dans le temps. En cela, la théorie du noyau central (approche structurale de la représentation) permet de comprendre le fonctionnement et la construction des stéréotypes.

Le processus de construction des stéréotypes ou des représentations réduites se caractérise, donc, par une opération de sélection de traits typiques et à les généraliser par la suite à des catégories ou groupes sociaux. En général, les stéréotypes prennent un sens péjoratif, et ça en a l'air sans doute à cause de leur histoire. L'usage par certains auteurs, en littérature notamment, de stéréotypes pris pour clichés qui expriment l'idée du même dans le temps et dans la langue les a transformés en « *formule figée* ». A cela s'ajoute la confusion entre préjugés (qui est une attitude évaluative) et stéréotype. Pour notre part, nous insistons d'abord sur le fait que les stéréotypes sont des représentations simplifiées puis généralisées et qui se présente sous la forme de :

> *Croyances partagées concernant les attributs personnels d'un groupe humain, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements*. (Leyens cité par Amossy, 2001 : 11).

D'autant plus que ces stéréotypes se manifestent et prennent forme dans le discours social et ils expliquent et justifient nos attitudes et nos comportements vis-à-vis de soi et de l'autre.

II-3 La représentation, la culture et l'identité

Le concept de l'identité, très en vogue[1], présente le même degré de complexité par les liens qu'il entretient avec la culture. Le concept de l'identité est saisi à deux niveaux ; le niveau intra individuel qui s'intéresse à l'ensemble des expériences personnelles. Pour désigner l'identité individuelle ou personnelle, la recherche use d'une terminologie variée : ego, concept de soi, image de soi, représentation de soi. Elle est, en tout, un construit, une cognition et une conscience de soi. Sur un second niveau, l'identité est abordée dans son aspect psychosocial et

[1] L'identité comme objet de recherche bénéficie d'un traitement qui n'est pas souvent impartial, selon J. L. Dorais : *« l'identité fait partie depuis quelques décennies de ces concepts passe partout dont se délectent les praticiens des sciences humaines et sociales* » (Dorais, 2004, p. 1)

prend les appellations collective, sociale, culturelle, nationale, ethnique ou linguistique. La formation de l'identité s'opère selon ces deux niveaux intra et inter individuel

> *C'est dans la négociation dans le temps et dans l'espace avec soi et avec l'autre que s'opère la construction identitaire en étroite relation avec son milieu culturel.* (Cammelleri, 1989 : 42)

C'est, donc, par et dans la culture que se réalise la construction identitaire et qu'elle est évolutive dans la mesure où elle est négociée dans le temps et dans l'espace. Elle se présente comme un processus permanent de construction/reconstruction en fonction de l'ensemble des rapports établis par l'individu avec son histoire et sa culture. De ce fait, l'identité comme construction historique met en difficulté l'idée de la mêmeté une fois achevée. A ce propos, Cammelleri (1989) explique que

> *Si l'identité est une constante, ce n'est pas une constante mécanique, une répétition indéfinie du même, mais dialectique, par intégration de l'autre dans le même, des changements dans la continuité*. (Cammelleri, 1989 : 42)

Selon le même auteur, l'intégration de ces changements dans la continuité est liée à l'ensemble des expériences vécues et à l'interaction sociale :

> *Nous ne sommes pas la même personne, le long de la vie, un mot appris, une expérience vécue, un engagement dans un réseau de social de rapports de différentes formes et natures modifient notre conception de la réalité et notre manière d'être.* (id, p : 41)

L'identité est définie comme « la *façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnemen*t » (Dorais, 2004 :2). A entendre par environnement tout élément signifiant faisant partie de l'entourage d'une personne (les gens, les paroles, les actes, idées et représentations. Dorais (2004) insiste également sur le caractère dynamique et interactionniste de l'identité :

> *L'identité n'est pas une qualité statique, mais un processus dynamique qui ne se manifeste que quand il est mis en acte. La mise en acte peut être définie comme la façon dont nous comportons afin de montrer qui nous sommes lorsque nous entrons en interaction avec les éléments humains et non humains de notre environnement*. (Dorais, 2004 : 3)

Sans s'attarder sur les divergences quand la pluralité des identités[1], nous retenons que l'identité se construit le long de la vie dans l'interaction sociale. L'identité sociale a été conceptualisée à travers trois principes de base constituant un cadre théorique permettant d'appréhender au mieux les phénomènes relatifs à l'identité et à sa construction : l'identité comme processus historique, comme comparaison et comme auto-évaluation.[2] Aussi, il s'agit des identités (sociale, culturelle, professionnelle) pour un individu situé dans un contexte. Les identités sont historiques puisqu'elles évoluent selon les expériences vécues et selon le réseau de relations sociales entreprises par l'individu en tant que sujet actif. Les identités sont donc une manière d'être et de penser. En cela, elles articulent l'individuel avec le social *« elle est la résultante d'un processus d'identifications successives »*[3] à un groupe social. Les identités se caractérisent à la fois par un processus évolutif et par l'ensemble des valeurs partagées :

[1]Face à la pluralité des désignations, J.L. Dorais (2004) ne retient que trois identités ethnique, culturelle et nationale et que cette pluralité trouve son explication sur le plan épistémologique

[2] J. Lacana retrace en détail l'histoire des différentes théories de l'identité : Licata L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le soi, le groupe et le changement social. Revue électronique de Psychologie Sociale, n°1, pp. 19-33. Disponible à l'adresse suivante : <http://rePs.psychologie-sociale.org>.

[3] Erikson cité par Cammelleri 1989

> *L'identité est à la fois stable et mouvante, pouvant évoluer dans le temps, mais en même temps, se reconnaissant dans de grandes aires civilisationnelles.*[1]

La théorie de l'identité de Tajfel et Turner (1979) se base sur le concept de catégorisation ou comparaison sociale. Selon cette théorie, l'identité sociale est :

> *Cette partie de soi qui provient de la conscience qu'a un individu d'appartenir à un groupe social (ou des groupes sociaux, ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance*. (Tajfel & Forgas cité par Lacana, 2007 : 255).

Ce qui donne le concept de soi comme le fruit d'une comparaison et d'une valeur affective accordée à cette dernière. La théorie de l'identité sociale met en relation une catégorisation sociale (interne ou externe) et la construction identitaire :

> *une identité sociale positive est basée en grande partie sur des comparaisons favorables qui peuvent être établies entre l'endogroupe et des exo groupes pertinents*. (Lacana, 2007 : 255)
>
> En tout, ces comparaisons (favorables ou défavorables) reposent sur un processus d'évaluation externe (octroyée par le groupe d'appartenance et, donc, donnée ou prescrite) et une auto-évaluation interne à l'individu (la valeur affective que l'individu attribue à son appartenance).

L'identité personnelle est une représentation de soi dans son unité, elle est

> *Une conception subjective qu'il (individu) a de soi individualisé […] elle est liée au concept de soi qui est une auto-évaluation et, aussi, de l'image de soi envoyée par le groupe*. (Guerraoui & Troadec, 2000 : 72)

Le concept de soi est un sentiment général d'appréciation affective que l'individu a de lui-même *:*

> *C'est l'estime de soi (amitié pour soi, amour de soi), qui devient une résultante affective, mais aussi cognitive, des divers concepts de soi, ou plus précisément de leur constellations et hiérarchisation).* (Ruel, 1987 : p. 248)

Ces caractéristiques communes à la notion d'identité, de culture et de représentation les mettent dans une relation d'enchâssement. Les trois notions forment une *constellation* et qu'il est difficile de les envisager séparément. La culture fonctionne comme une toile de fond pour la formation identitaire et représentationnelle, ou selon Vinsonneau (2002) :

> *Dans une perspective interactionniste, on parle de « stratégies » et de « négociations », les cultures s'érigeant en foyer de ressources pour les constructions identitaires des acteurs sociaux*. (Vinsonneau, 2002 : 3)

D'autre part, Doise met en relief la relation récursive entre représentation et identité :

> *L'idée de base est que les individus et les groupes sociaux prennent position les uns par rapport aux autres à travers l'expression de représentations qui constituent elles-mêmes l'environnement symbolique dans lequel a eu lieu cette expression. Ainsi, les représentations sociales contribuent à la définition des identités sociales autant que les identités sociales qui s'expriment à travers les positionnements sociaux déterminent la forme et le contenu des représentations sociales*. (Doise cité par Lacana, 2007 : 256)

Au même lieu, l'auteur rapporte que ce qui compte le plus c'est la signification que l'on donne à la catégorisation et que l'identité est le résultat de ces représentations.

---

[1] Charaudeau, "Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue ", in Gabry J. & al, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005, consulté le 10 janvier 2018 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html

II-4 Les représentations et le discours du manuel scolaire

Comme nous venons de le voir, les représentations sociales sont définies en termes de structures cognitives ou des catégories de pensée construites à partir des informations reçues du milieu à propos des personnes, des groupes ou des objets sociaux. Elles révèlent, à la fois, l'image que l'on se fait de soi (autoreprésentation) et celle que l'on se fait des autres et des objets sociaux. Lorsqu'elles sont figées et réduites à des éléments informationnels saillants, on parlera alors de stéréotypes considérés comme « *une forme d'organisation de nos connaissances de la réalité »* (Fisher, 2010 :128). Les stéréotypes se distinguent par leur caractère simplificateur, réducteur et sur-généralisant (Wuillemin, 2006 :84-90). Ils sont envisagés dans leur fonctionnement selon trois principes; ils sont « une aide d'explication, un dispositif d'économie de l'effort psychologique » et ils sont « des croyances partagées » (M. Craig, V.Yzerbyt and R.Spears, 2004 :2). Dans le discours oral et écrit, ils prennent la forme d'opinions et d'attitudes :

> *Les stéréotypes sont des opinions que les personnes ou les groupes sociaux ont les uns sur les autres et qui consistent à voir tous les membres, sans distinction de la singularité de la personne à travers les caractéristiques générales, simplificatrices, répétitives et donc proche de la caricature.* (Fley (1997) citée par Nikos, 2007 :196)

Il semblerait, suite à ces affirmations venues de différentes disciplines, que les stéréotypes sont à la base du fonctionnement cognitif de l'être humain. Dans les approches communicatives, les manuels scolaires sont organisés selon une approche par le genre (Beacco, 2013). *L*e genre de discours, selon le même auteur, est « une représentation métalinguistique des formes de la communication. ». Cette catégorisation des textes ou genre discursif se présente comme un processus de stéréotypage des textes à partir des éléments configurationnels dominants du moment que nous ne pouvons parler d'un genre discursif à part. Les stéréotypes sont, donc, des connaissances antérieures nécessaires à l'apprentissage :

> *Toute lecture est précédée d'une série de « pré-cadrages » […] qui se fondent largement sur des connaissances simplifiées et stéréotypées relatives aux genres, à l'histoire, à l'auteur, à son contexte socio-historique.* (Defays, 2007 :83).

Dans ce sens, les genres de discours, poursuit le même auteur, sont : 1/des connaissances déclaratives sur le fonctionnement des textes, 2/des catégories d'organisation de discours et, 3/des connaissances métacognitives c'est-à-dire se percevoir en tant qu'usager/locuteur (choisir, planifier et réguler son discours). Dans ce processus, L'apprenant/lecteur parait s'inscrire dans un processus permanent de stéréotypage qui aboutit à façonner son mode de pensée. L'apprendre s'opère à partir d'un « *déjà là* » suite à un apprentissage antérieur et, aussi, à partir d'un savoir socialement construit sous forme de représentations plus ou moins stéréotypées et socialement construites. Dans ces conditions, le manuel scolaire n'échappe pas à ces représentations lesquelles il est censé les construire ou les modifier. Elles se verbalisent dans et par le discours à travers les mots, les types discursifs, les thèmes, le comportement et attitudes des personnages présents dans l'univers discursif du manuel scolaire et à travers l'organisation des apprentissages (modes et progressions). Les travaux de recherche, dans ce domaine, s'entendent à admettre que :

> *Des représentations et des stéréotypes qui traversent les manuels scolaires quel que soit la discipline*. (Rogiers & Gérard, 2003 : 93)

Dans le même sens, ces représentations forment le *mode de pensée* qui permet à l'individu d'interagir avec le monde, de l'expliquer et le réorganiser en vue de le comprendre :

> *La pensée n'est rien d'autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations.*[1]

[1]Benveniste, E (1980), L'Homme, le Langage et la Culture, in Philosophie du Langage, éd. Delagrave, Paris

Ces représentations qui président au réseau de communication avec l'environnement sont, dans le cas du discours véhiculé par le manuel scolaire, à chercher dans son organisation et dans son contenu. En cela, Richaudeau (1979) explique en quoi consiste l'étude du manuel sur un axe socioculturel et idéologique :

> *Il s'agit de déterminer quelle représentation de la société sous-tend le manuel, et comment celui-ci représente les autres sociétés.*

Jadoule (cité par Richaudeau, 1979 : 223) adhère à cette orientation et situe la recherche des représentations à deux niveaux :

- *les options fondamentales : relation individu/société, tradition, participation*
- *valeurs : solidarité, sentiment d'appartenance*

Par ailleurs, si l'on s'appuie sur une conception interactionniste qui donne la culture comme un rapport avec les objets physiques et sociaux, l'accès au contenu culturel du manuel scolaire passe par le rapport lecteur/texte. Le texte fournit à l'apprenant un ensemble d'informations avec lesquelles il interagit pour aboutir à modifier son système représentationnel :

> *La représentation, partielle et incomplète au départ, s'enrichit progressivement au contact de nouvelles informations jusqu'à ce qu'elle corresponde exactement aux savoirs enseignés.* (Maisonneuve, 2002 : 47)

A savoir que ces « *savoirs enseignés* » ont été sélectionnés et traités par les auteurs/concepteurs du manuel scolaire, elles sont donc filtrées par leurs représentations et, en même temps, sont, eux-mêmes des représentations d'un savoir scientifique.

Conclusion partielle

Le contenu culturel du manuel scolaire ne peut pas être envisagé en un simple apport informationnel ou une simple inscription de faits historique et culturel (date, événement ou personnalité), il va, au-delà d'une thématique manifeste, pour exprimer un réseau de relations mettant en scène les représentations de la société, des auteurs/concepteurs, de l'enseignant et de l'apprenant.

Les représentations sociales figées ou évolutives fonctionnent, en fin de compte, comme **des modèles d'explication et d'interprétation de la réalité**, elles orientent et légitiment nos actions et notre conception du monde. **Les stéréotypes,** en tant que représentation simplificatrice, **régissent nos rapports individuels et groupaux au monde et tout ce qui s'y trouve**. En milieu scolaire et particulièrement dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues en présence, les images que l'on se fait de la langue et de ses locuteurs, de leurs prestiges, et l'environnement d'apprentissage et des modes d'organisation et gestion de la classe de langue sont des lieux propices à l'émergence des représentations au même titre qu'une thématique relatant et présentant des événements et des personnages célèbres. Ces représentations peuvent avoir des effets sur la réussite de l'acte d'enseigner-apprendre et, par là même, sur la formation identitaire des apprenants. Les représentations partagées se donnent comme des outils d'harmonisation d'un groupe pour lui donner une identité commune et, en même temps, fonctionnent comme un écran à travers lequel nous regardons, nous filtrons les stimuli sous forme d'informations sur les objets existant dans notre environnement naturel et social. Les recherches menées en sciences de l'éducation, en sociologie et en psychologie sociale s'accordent sur leur importance dans la relation individuelle et collective avec le monde qui nous entoure. La question est donc comment les constituer en objets d'enseignements/apprentissage et comment se manifestent-elles dans le processus de formation identitaire ?

Chapitre III : socialisation de la culture par l'éducation formelle

Introduction

L'apprentissage de la culture commence d'abord en milieu familiale et sera poursuivi par les institutions sociales que se donnent tout pays souverain. La mission première de l'école est de transmettre une culture partagée d'une génération à la suivante par souci de continuité et de cohésion sociale. Dans cette perspective, tout système éducatif devrait garantir une même éducation à tous les futurs membres de la communauté. Quoique dans la pratique, cette éducation ou processus de socialisation n'est pas exclusivement l'affaire d'une forme scolaire institutionnalisée. L'école est, à l'intérieur d'une même société, concurrencée par d'autres institutions formelles ou informelles qui, selon leurs propres objectifs dispensent un apprentissage culturel explicite ou implicite. Les mosquées, les Zaouïas et les écoles coraniques sont autant de systèmes légalisés dans le cas de plusieurs pays africains.

D'autre part, l'apprentissage de la culture pourrait être soumis à des tensions relatives au choix du modèle de société à concrétiser dans l'esprit des socialisés selon que l'école est orienté passé, présent ou futur[1]. Dans ce cas, le processus de socialisation n'est pas une simple affaire de transmission mais une édification d'une nouvelle société engendrant, par là-même, une distorsion entre le vécu de l'apprenant et les modèles proposés. L'éducation culturelle se présente alors comme un processus de déconstruction/reconstruction des systèmes représentationnels engendré par ce qui appelé le *conflit cognitif*. Le processus de socialisation s'étend dans son déroulement à des concepts tels l'enculturation, l'assimilation et l'acculturation. Dans ce chapitre, nous tenterons, dans un premier temps, de faire la distinction entre ces notions par rapport au processus de socialisation afin de situer la culture et son apprentissage scolaire et extrascolaire. La culture comme objets d'enseignement sera, dans un second temps, élucidé par la revue de la littérature du domaine notamment son inscription dans les manuels scolaires dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues. Rappelons que notre objectif est de délimiter notre cadre théorique qui repose principalement sur une relation de récursivité entre représentations et apprentissage culturel dans les manuels scolaires de langues. A savoir que notre question de recherche est : Sous quelle forme (explicite ou implicite) s'effectue l'apprentissage de la culture véhiculée par le manuel scolaire de français et quel impact a-t-il sur la construction identitaire de l'apprenant ?

[1] Il arrive à l'école de proposer une manière d'être ou un mode de vie qui n'existent pas encore l'exemple de la modernisation en Algérie après l'indépendance puis le passage depuis les années 2000 d'un modèle socialiste à un autre capitaliste. L'orientation de l'éducation est un principe organisateur des curricula selon D'Hainaut (1980) dans son ouvrage « des fins aux objectifs »

III-1 La culture, différentes conceptions

La culture, en tant que notion, a fait objet de réflexion humaine au XIX° siècle. L'anthropologie, une science ayant pour objet la culture en général, tentait de justifier les différences culturelles entre les peuples d'un point de vue génétique et historique. Dans les études francophones, le terme de « *civilisation* » est retenu pour désigner les faits culturels dans l'ensemble et, du côté germanique, le choix du terme « *kultur* » parait plus proche de la notion de la culture qui sera ainsi fixée[1]. L'évolution de la discipline a donné lieu à différentes conceptions, par domaine et par auteur, de la notion de culture dans les travaux de recherche. Le premier progrès dans les études anthropologiques vient avec Edward Burnett Tylor (1832-1917) qui conçoit la culture en des éléments constitutifs[2] :

> *La culture est ce tout complexe qui comprend les connaissances, les arts, les principes moraux, le droit, les costumes et les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.* (Tyler, 1871 :69)

Par cette définition, Tylor octroie une substance à la culture et la débarrasse de la tendance colonialiste. Son acquisition relève de l'appartenance à une société par la transmission du groupe à l'individu.

Par la suite, Edward Sapir (1884-1936) remet en cause l'idée d'une préexistence de la culture en dehors de l'individu et la replace dans l'interaction sociale :

> *La culture d'un groupe, si l'on croit l'anthropologie n'est autre que l'inventaire de tous les modèles sociaux de comportements […] le véritable lieu de la culture ce sont les interactions individuelles, sur le plan subjectif, d'univers des significations que chacun peut se construire à la faveur de ses relations avec autrui*. (cité par Caune, 2006 : 57)

Sapir, fondateur de l'anthropologie de la communication, accorde un caractère relationnel à la culture qui se construit dans la communication entre les membres d'un groupe social. Suite à ces travaux, une multitude de définitions[3], selon époque et selon auteur, de la notion de culture verront jour pour constituer plusieurs courants anthropologiques (évolutionnisme, culturalisme, diffusionnisme, interactionnisme).

Pour notre travail, nous nous plaçons dans une perspective psychosociale en s'appuyant sur le fait que l'éducation est une affaire de culture et que cette dernière s'élabore dans l'interaction sociale (en milieu scolaire et extrascolaire). Nous visons par cette revue de la littérature à rétablir un lien fort entre culture, représentations et construction identitaire qui formera la base de notre cadre théorique. Dans les travaux de recherche en psychologie sociale, l'accent est mis sur la relation entre représentations sociales et notion de culture. Elles constituent ensemble un système par lequel nous appréhendons le monde afin de le comprendre et de le maitriser. C. Cammelleri (1989), après avoir mis en relief la difficulté à cerner le concept de la culture au risque de « noyer *le culturel dans le collectif indifférencié* », définit la culture en « *des unités de sens ou significations qui constituent la médiation pour notre accès au réel* » (Cammelleri, 1989 : 21). Ces unités de « sens ou de significations » constituent « l'univers *symbolique* » qui détermine notre manière d'être dans ce monde. L'auteur spécifie, par la suite, ces unités induites par la culture ; 1/ elles sont « construites » par opposition à innées, 2/ elles sont collectives « *partagées* » par le groupe social.

---

[1]Aujourd'hui, le terme culture désigne toute activité mentale de l'être humain et civilisation les réalisations de cette activité ; « *la civilisation représenterait l'aspect concret, les formes explicites, les productions tangibles de la culture* » (Defays, 2015 : 47), R. Barthes invente le terme « habitus » pour désigner la même réalité qui se définit selon Henri Besse (cité par Defays 2015 : 48) comme *« un système de perception, d'appréciation, d'actions issus de la socialisation)*

[2]Tyler, E. (1871), Primitive culture, in Encyclopédie of sociologie 1974, p.69

[3]Guerraoui (2000) recense 160 définitions de la notion de la culture, Anne-Marie Godé (cité par Tardieu, 2008, p. 84) affirme que « *déjà en 1952 existaient plus de deux cents définitions rien qu'en anglais »*

L'auteur finira par admettre que :

> *la culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié à des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux même, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques*. (Cammelleri, 1989 : 27)

Dans le même sens, la culture est envisagée comme un mode de pensée et un instrument permettant la constitution d'une société par le partage d'une certaine vision, la culture, selon G. Rocher (1924- 2021.)[1] est :

> *Un ensemble lié, de manières de pensée, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte*. (Rocher, 199 :04)

Ces « *manières de pensée* » sont reformulées chez certains auteurs sous la forme d'une activité intellectuelle *« la culture est une prise de conscience, par l'individu, de sa nature d'être pensant* » (Leif, 1980 : 92). L. Porcher s'inscrit dans la même perspective et soutient que « *la culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser »* (Porcher cité par Cuq, 2003 : 83). Ces manières de penser et de voir formalisées ou pas renvoient à l'idée d'un rapport établi par l'individu avec son environnement. Cette idée de rapport avec son être et son milieu a été développée par les travaux de Falardeau & Simard (2005) qui prônent une « *pédagogie de la culture* » en se référant à une théorie microsociologique développée par l'équipe ESCOL (*Education, Socialisation et Collectivités locales*) de l'université Paris VIII (Laterrasse et Brossais, 2006 : 387) et les travaux de B. Charlot[2]. Ce dernier défend l'idée d'une théorie du rapport au savoir dans le cadre de la Didactique interculturelle. Ce rapport est défini comme :

> *Le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activité*. (Charlot, 1997 : 90)

La « pédagogie de la culture » de Fardeau (2005) suppose que la culture n'est pas un ensemble de savoirs constitués, figés et substantiels mais une relation au monde et tout ce qui s'y trouve. La culture est :

> *L'ensemble des relations dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des objets, des actions et des pratiques culturelles*. (Falardeau, 2005 : 150)

Dans le monde arabe, il est question de *civilisation*. La culture a une relation directe avec l'héritage culturel. Elle se définit en termes de patrimoine culturel matériel (sites archéologiques et monuments historiques) et patrimoine immatériel (littérature orale, traditions et us)[3]. La culture, chez une bonne partie des auteurs arabes, prend le sens de « *divertissement* » ou de « *savoirs* » formels. La crise culturelle que connait le monde arabo-musulman trouve son

[1]Rocher, G., (1992) « culture, civilisation et idéologie », in Introduction à la SOCIOLOGIE GENERALE, chapitre IV pp 101-127, éd. Montréal, Hurtubise HMH, itée, 3° édition. Tous les articles et ouvrages de Guy Rocher sont diffusés dans « les *Classiques des Sciences Sociales » disponibles sur le site http// :* www.classiques.uqam.cas *consulté le 10/6/2020*

[2]Charlot définit le rapport au savoir comme « *un processus qui implique l'individu dans toutes les relations qu'il tisse avec (l'apprendre)* » (p. 67)

[3] La loi n° 98-04 du 15/6/1998 définit le patrimoine immatériel comme la somme de représentations sociales, de connaissance, d'habilites et de compétences… (Titre IV art. 67)

origine dans cette conception de la culture[1]. Nous devons au penseur algérien Malek Bennabi (1905- 1973) une approche rigoureusement scientifique de la notion de culture comme une « *ambiance et un sentiment d'efficacité* » (Bennabi, 2004 : 53). Il insiste dans ses analyses sur le fait que la culture est d'abord une façon d'agir et de penser. Bennabi précise que la culture est « *une doctrine, une théorie de comportement* » et non comme « *théorie de connaissance ». (P. 93).* La culture, selon Bennabi, est

> *L'ensemble des caractéristiques morales et valeurs sociales que reçoit l'individu dès sa naissance comme capital initial dans le milieu d'origine*.[2]

Ainsi, la notion de culture dans le monde arabe sort, grâce à M. Bennabi, d'une conception essentialiste et divertissante à une dimension psychosociale exprimée en « *émotions et comportements* » ou, par rapprochement, en attitudes et comportements. Dès lors, deux conceptions s'offrent à nous selon que l'on se positionne dans tel ou tel courant : une conception extra-individuelle qui pose la culture comme un ensemble d'éléments constitutifs ayant leur propre existence. Dans ce cas l'apprentissage culturel consiste à connaitre ces éléments ou faits culturels (connaissances encyclopédiques). La seconde conception dite interactionniste et intra individuelle qui regroupe l'ensemble des attitudes et comportements individuels et collectifs.

III-2 la culture dans les manuels de langue française

Apprendre une langue étrangère c'est, au-delà de l'acquisition d'un code de manière mécanique, apprendre à se représenter le monde d'une façon différente à celle construite dans la langue première pour pouvoir interagir et travailler avec. La question de l'autre (le natif) dans sa subjectivité est pleinement posée dans la mesure où cet apprentissage est le lieu de confrontation représentationnelle qui dépasse le simple échange situé d'informations pour engendrer un rapport identitaire :

> *Ce n'est pas seulement l'acquisition d'un savoir, ni même un savoir-faire qui est en jeu, mais bien aussi la construction d'un pouvoir qui conduit à un savoir être avec, dans un rapport contrastif, de relation identitaire*.[3] (Escale, 2006 : 35)

La Didactique des langues et des cultures est née de la volonté à reconsidérer l'apprentissage des langues dans sa dimension culturelle. La langue et sa culture sont inséparables et leur acquisition devra être envisagée en ses deux composantes linguistique et culturelle. Longtemps la composante linguistique a eu le dessus à laquelle est subordonné le contenu culturel comme support pédagogique. La problématique de l'apprentissage culturel reste relativement pauvre en termes de bases théoriques qui permettent d'isoler la culture et la repenser comme objets à part au même titre que les objets linguistiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier. Trois obstacles à la programmation de la culture en milieu scolaire sont à aplanir ; en premier lieu, selon les différentes conceptions de la culture essentialiste, factuelle ou interactionniste, la question est : que faut-il inscrire comme objets culturels à enseigner/apprendre notamment dans les manuels scolaires ? La culture cible, nationale, universelle ou scientifique ? Ou l'envisager en connaissances déclaratives ou en savoirs être ? En deuxième lieu, la culture se caractérise par sa transversalité ; elle n'est pas seulement spécifique à un domaine ou à une discipline. Toutes les matières scolaires visent, en définitive, un aspect culturel. Penser et raisonner correctement, expliquer et comprendre le monde dans sa matérialité, l'éducation à la citoyenneté sont consécutivement relevant de l'apprentissage des

[1]M. Bennabi, rapporte que « dans un certain degré, le mot culture a fait l'objet d'un accommodement au point qu'il est noyé dans une perception où les limites sociales sont confinées au domaine du divertissement et de la distraction », Bennabi, M., La Réalité et le Devenir, trad. N. Khendoudi, éd. Alger 2004, alem elafkar, p. 34

[2]Bennabi, M., (2005), Les Conditions de la Renaissance, éd. Alger, ANEP, p. 95, cette ouvrage est édité en 1960 en arabe au Caire traduit de l'arabe par Noureddine Khendoudi

[3]Escale, M.C. (2006), Le rapport identitaire à travers la relation Fle/Flm, in Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir), le français, langue étrangère, des paysages didactiques en contexte, Paris, L'Harmattan, 320p

mathématiques, des sciences physiques et de l'éducation civique. Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, il s'agira d'un vivre/faire ensemble et d'une communication de qualité. En dernier lieu, la diversité culturelle rend impossible sa totale prise en charge par une scolarité limitée dans le temps. De la culture cultivante ou cultivé (élitiste et non utilitariste) à la culture anthropologique au quotidien, un nombre incalculable de faits, de produits et de conceptions liés à l'activité complexe de l'être humain dans son milieu naturel et social.
Compte tenu de ces difficultés, différentes approches du fait culturel, depuis les années 80, sont proposés en fonction des objectifs généraux assignés ; approche lexicale, thématique ou structuraliste à travers les modalités et structures langagières. Trois tendances manifestes dans les manuels de langue sont envisagées pour prendre en charge la dimension culturelle de la langue:

III-2-1 Une approche historique

La place de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues (vivantes ou mortes) varie selon époque et selon besoin social exprimé à la même époque. Dans les méthodologies traditionnelles, il était d'abord question d'accès aux civilisations anciennes et aux humanités. L'enseignement humaniste qui vise une culture cultivante par la découverte des œuvres humanistes. Dans cette perspective, le contenu culturel est constitué essentiellement de l'histoire littéraire (le biographisme et les mouvements littéraire). Le texte littéraire s'est avéré naturellement le meilleur allié de cet apprentissage par lequel l'accent est mis sur la forme de la langue (registre et stylistique). Le support privilégié est l'écrit du moment que l'objectif d'apprentissage et de connaitre les textes et les commenter pour la maitrise d'une forme linguistique reconnue comme prestigieuse. L'évolution de cet enseignement suit celle de la théorie littéraire qui sera longtemps dominée par le courant structuraliste[1]
Avec les méthodes audio-visuelles (SGAV) apparues après la première guerre mondiale, cette culture littéraire s'est vue abandonnée au profit d'un apprentissage linguistique rapide et utile. La dimension pragmatique de l'enseignement/apprentissage des langues est la conséquence d'un nouveau monde construit sur la base de l'expansion économique et le néocolonialisme. L'apprentissage de la culture n'est admis que dans la mesure où il servira les intérêts des uns et des autres. Les années 70 verront un retour affiché de la culture dans les classes de langue avec l'avènement des approches communicatives, l'objectif étant, cette fois-ci, la compréhension entre les peuples et le vivre ensemble. L'évolution de la didactique des langues à la didactique des langues-cultures atteste de ce regain d'intérêt pour la culture. Pour une communication réussie entre locuteurs natifs et étrangers, la compétence culturelle ou socioculturelle devient une composante intégrée de la compétence communicative à développer. C. Puren retrace cette évolution et subdivise la compétence culturelle selon méthodologie en ses composantes transculturelle, métaculturelle, interculturelle et pluriculturelle[2]
Defays (2015) propose pour l'apprentissage culturel un modèle autour des trois composantes de la compétence (savoirs, savoir-faire et savoirs-être). Au niveau des savoirs, l'intervention est une approche civilisationnelle, au niveau des savoir-faire une approche fonctionnelle/pragmatique et enfin une approche interculturelle préconisée au niveau des savoirs-être. Selon ce modèle, le contenu culturel à proposer par l'enseignant en fonction de ses objectifs porte sur des faits culturels authentiques (date, événement, pratique culturelle) comme

[1]Le courant structuraliste dans le domaine de la littérature considère, à l'opposé du courant historique (Biographisme), qu'il n'est pas nécessaire de connaitre l'auteur et son époque pour accéder au sens du texte, le texte est un espace clos qui véhicule une vision du monde à découvrir à travers la thématique et les structures langagières

[2]Puren, C (2017), « EVOLUTION HISTORIQUE ET GESTION COMPLEXE ACTUELLE DE LA RELATION ENTRE LANGUE ET CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES », disponible dans la bibliothèque de travail sur le site de C. Puren : www.christianpuren.com

il peut relever de la culture anthropologique (contexte, para verbaux, fêtes et activités sociales, économique ou scientifique) ou d'ordre linguistique (proverbes, mot à charge culturelle, l'implicite ou l'explicite) (Defays, 2015 : 58/59). Defays soutient, en outre, que ces trois approches tendent à se combiner dans les manuels scolaires.

III-2-2 Une approche sémiotique

Les approches sémiologiques, privilégiées dans les approches communicatives, considère le texte comme un signe à interpréter à deux niveaux ; le niveau des signifiants et celui des signifiés. L'approche sémiologique des textes repose sur une quête de sens et de signification. L'accès à une culture, à une vision du monde véhiculée par le texte résulte d'un double effort celui de l'auteur et celui du lecteur-récepteur et son effort interprétatif (la signification que donne le lecteur à un écrit). L'approche sémiologique est appelée aussi approche sociologique du fait qu'elle s'intéresse aux mentalités que « *la culture développent et qui la caractérisent »* (Defays, 2015 : 56).
L'analyse sémiologique des textes peut porter sur une étude lexicale (mot à charge culturelle), sur des expressions ou sur le texte comme signe. La dichotomie sens/signification se traduit en compréhension/interprétation. Dans cette logique, une attention particulière est accordée au pôle réception dans l'interprétation et l'élaboration de la signification d'un écrit indépendamment de la volonté de l'auteur (pôle production). De plus, l'approche sémiologique prend en étude tous les genres sans réserve : œuvre littéraire, l'humour, la publicité et la littérature populaire. L'objet recherché dans les documents support d'apprentissage est l'ensemble des représentations individuelles ou collectives qui s'y circulent.

III-2-3 Une approche fonctionnelle et pragmatique

L'approche fonctionnelle pragmatique se base sur l'intention communicative en fonction du type de discours (narratif, argumentatif, expositif). L'intention communicative (persuader, informer, relater…) préside l'organisation des apprentissages par type discursif. Il s'agit, grosso modo, d'associer chaque type de discours à une situation de communication. Cette approche convoque les notions grammaticales en réponse à une fonction précise dans la communication. Les activités proposées dans ce cadre sont principalement des activités d'identification (repérage des notions dans le texte) puis réinvestissement dans des productions personnelles. Pour l'apprentissage culturel, il n'y a pas de démarche explicite, toutefois la thématique put offrir une occasion de débat autour d'un élément culturel. E. Bérard (1991) a procédé à une analyse des manuels scolaires qui se réclament de l'approche communicative et constate enfin de compte que la composante socioculturelle dans les manuels « *apparait essentiellement à travers les documents écrits proposés »* et dans d'autres *« à travers les thèmes* » (Bérard, 1991 : 70)

III-2-4 Une approche interculturelle

La raison d'être de l'approche interculturelle est de prendre en charge les phénomènes culturels qui peuvent surgir dans une situation de rencontre de deux cultures différentes soit au niveau individuelle (voyage touristique, mobilité internationale) soit au niveau collectif (situation multi/pluri culturelle notamment les questions relatives à l'intégration (des immigrés) dans les sociétés d'accueil. L'approche interculturelle vise à développer le vivre/faire ensemble, elle repose sur deux principes fondateur de l'interculturalité : l'altérité (considérer l'autre dans sa différence) et un relativisme culturel (surpasser les différences culturelles sans jugement de valeur lors d'une rencontre ou lors de l'accomplissement d'une action commune). L'interculturel s'oppose, ou du moins à le conscientiser, à l'ethnocentrisme et l'égocentrisme. Les manuels scolaires, dans cette approche, accorde une priorité à la culture cible et s'organise généralement autour d'une situation de rencontre sous forme de projet à réaliser (par exemple

recevoir un ami étranger). L'approche interculturelle repose essentiellement sur le travail des représentations qui surgissent dans une situation de communication, l'interculturel se réfère aux

> *Systèmes instables et transitoires de représentation, d'interprétation et de production par lesquelles passe la compétence culturelle en transformation d'un apprenant dans son processus de découverte de la culture étrangère.* (Coste, 1994, cité par Tardieu, 2008 : 111).

Il ne s'agit donc pas de fournir à l'apprenant un ensemble de connaissances culturelles objectivées mais d'abord d'aplanir les obstacles d'ordre psychologique (*représentations et stéréotypes*) obstacles à l'intercompréhension qui traversent le situationnel dans les deux sens et met l'étrangeté au centre de l'interaction entre deux identités sociales différentes dans le respect de la personnalité individuelle de chacun[1]

> *Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique […], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. (De Carlo,1989 : 44).*

Toutefois, cette relativité ne signifie pas de mettre en cause ses systèmes de croyances et sa culture en analysant des stéréotypes dans le sens négatif du terme :

> *Ce qui est en jeu dans les stéréotypes c'est qu'il contribue à la construction de l'identité, ainsi ne peut-on pas le rejeter puisqu'il nous apporte des repères indispensables. Simplement, il ne devrait pas nous empêcher d'aller vers l'autre ni se changer en préjugés.* (Tardieu, 2008 : 111)

Certains auteurs, en revanche, formulent à l'égard de l'approche interculturelle son caractère irréaliste allant jusqu'à la qualifier d' « *imposture* »[2] par le fait qu'il n'est pas possible de prédire ou prévoir ce qui se passera dans une situation particulière et que les rencontres restent une expérience personnelle et une découverte. En définitive, la démarche interculturelle se concentre sur un travail sur les représentations, les stéréotypes et les préjugés sans pour autant présenter un dispositif d'apprentissage général.

La programmation de la culture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues reste, en dépit de tout, de la conception que l'on se fait de la notion de culture (substance ou interaction) et que la problématique de son apprentissage reste d'actualité et constitue un champ d'investigation prometteur.

III-3 Le processus de socialisation/enculturation

L'enculturation est le processus de transmission des éléments culturels d'un groupe social à l'individu dès sa naissance. En d'autres termes, l'enculturation désigne un processus d'assimilation des traditions, des normes et des valeurs sociales durant toute sa vie. L'enculturation est un processus d'apprentissage par/dans l'interaction sociale, l'individu reçoit de son environnement (sous contrainte ou pas) les normes sociales jugées nécessaires à son intégration. L'enculturation est :

[1]Hamidou N., *Le système éducatif algérien : entre modernité et ouverture Exemple de l'enseignement/apprentissage de la langue française*, in Revue de l'université d'Oran2, n° 1, 2016, PP.71-88

[2]Dervin, F. (2011), « Impostures interculturelles », coll. Logiques sociales, Paris, L'Harmattan, pp.137, ouvrage présenté par Nathalie Auger, le français à l'université, mise en ligne le 17/12/2012, disponible sur le site www.auf.org consulté le 15/7/2020

> *Une limitation progressive, au cours de l'ontogenèse, de l'ensemble des comportements biologiquement possibles aux sous-ensembles de ceux qui sont socialement acceptables, ou culturellement nécessaires*. (Dasen cité par Guerraoui & Troadec, 2000 : 12)

Ce processus d'apprentissage a été décrit et désigné de différentes façons selon discipline et selon auteur. Les pays anglo-saxons utilisent le terme de *socialisation* pour désigner tout apprentissage culturel formel (à l'école par exemple) et, *enculturation*, un apprentissage culturel involontaire. C. Cammilleri (1989)[1] fait la distinction entre *socialisation* et *enculturation* et clarifie ainsi la position des auteurs francophones :

> *L'enculturation n'est qu'un aspect et ne livre qu'une partie d'un processus général, celui de « socialisation », par lequel l'individu est mis en relation avec l'ensemble des significations collectives de ce groupe, y compris celles extérieures au patrimoine culturel, dans la mesure, du moins, elles lui ont été présentées par l'intermédiaire de la famille, l'école et autres voies et moyens formels ou informels existant dans le groupe.* (Cammelleri, 1989 : 28)

A entendre, chez Cammelleri, par « *ensemble de significations* » une culture partagée dans le groupe qui fonde sa vision du monde. A ce titre, l'enculturation, comme processus d'apprentissage social, est alors un processus « *conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe* » (id, p.28)

Ce processus d'apprentissage formel ou informel selon les possibilités offertes par le groupe tend à la socialisation comme processus général. Cette approche nous permet de considérer l'enculturation comme une phase de la socialisation qui est une éducation culturelle générale. Cet apprentissage permet à l'individu à réguler ses comportements en fonction des normes et des valeurs sociales et à opérer un équilibre entre intérêts personnels et intérêts du groupe d'appartenance. Dans ce processus de socialisation, il faut tenir compte de l'activité de l'individu et sa participation dans le processus et, par là-même, dans la construction de son identité :

> *Le processus de socialisation s'effectue à travers des échanges relationnels actifs, au cours desquels des propositions passent de l'agent socialisateur au sujet socialisé. (Cammelleri*, 1989 : 28).

La socialisation/enculturation, vue comme un apprentissage participatif, requiert certaines conditions de réalisations. La qualité des propositions échangées ainsi que les relations socialisateur/socialisé déterminent la réussite et l'évolution de ce processus. L'authenticité (des relations et des contenus) sont au centre de cet apprentissage culturel qui sera ultérieurement validé ou invalidé par le sujet apprenant. Edward Sapir nous propose d'appréhender cette authenticité culturelle comme une :

> *Adéquation de l'individu à la culture du groupe et qu'elle suppose de sa part, la connaissance, la compréhension, l'acceptation et l'intégration des valeurs qui régissent les comportements sociaux*. (Sapir, 1967 : 325)

L'authenticité réside donc dans l'écart entre une culture vécue et le système de valeurs reconnu par le groupe. En milieu scolaire, cet écart réside dans le modèle social proposé et le vécu de l'élève notamment celui véhiculé par les manuels scolaires, d'autre part, la question de l'authenticité risque d'engendrer des phénomènes constitutifs de la personnalité suivant que l'on opte, sur le plan pédagogique, pour un apprentissage réceptif ou actif. Si dans un processus d'enculturation l'individu à socialiser s'institue en objet réceptif en accordant en même temps une priorité à un contenu culturel à inculquer par l'influence de l'agent socialisateur (individu

[1]Tout au long de ce chapitre nous nous référons aux travaux de Carmel CAMILLERI, professeur et directeur de laboratoire de psychologie au niveau de l'université Paris V, dans ses recherches autour de « problèmes de culture » il accorde une attention particulière au Maghreb notamment les enjeux identitaires en milieu migratoire algérien.

ou institution), le socialisé risque de perdre sa capacité de jugement et de porter un regard objectif sur le monde : « *Si nous étions objet au départ, nous ne serions jamais devenir sujet* » (Cammelleri, 1989 : 29).

Un autre phénomène inévitable résultant du processus de socialisation et qui pourrait surgir dans les diverses situations sociales est *l'ethnocentrisme* (corolaire au sociocentrisme). L'ethnocentrisme consiste en « la *valorisation des réalisations de son groupe ethnique ou culturel* » (Guerraoui et Troadec, 2000 : 14). L'ethnocentrisme vise la construction d'une identité positive et forte. Il se présente, dans ce cas, comme un objectif social légitime. La valorisation (et parfois la survalorisation) de la culture endo-groupale cherche le renforcement du sentiment d'appartenance et la cohésion sociale. Mais l'ethnocentrisme est aussi le regard, à travers des représentations socialement construites, porté sur l'autre à partir de ses propres références « *une référence aux autres groupes, marquée par la projection des normes et valeurs culturelles de son propre groupe* » (id, p.14). Ce caractère bivalent de l'ethnocentrisme (un jugement valorisant envers l'endo-groupe et dévalorisant envers l'exo-groupe) pourrait avoir des effets pervers. La centration sur sa propre culture entraine une difficulté à envisager le monde sous sa diversité et, par voie de conséquence, un repli sur soi. Les travaux de recherche menés autour du concept de l'identité convergent vers le fait que la construction identitaire est solidement basée sur un processus d'identification (similarité) et de différenciation (altérité). La reconnaissance de l'autre dans sa différence est un élément essentiel dans la formation d'une identité positive.

En outre, le processus de socialisation est accompagné d'un autre phénomène relatif au processus d'acculturation dont l'assimilation est l'ultime étape caractérisant les rapports entre différentes cultures. L'acculturation/assimilation résulte :

> *Des contacts culturels entre deux cultures différentes dans le même espace entrainant l'adoption de l'un des groupes les références culturelles de l'autre*. (Cammelleri & Cohen-Emerique, 1989 : 81)

L'acculturation/assimilation se déploie au travers des relations de pouvoir inter-groupales soit entre deux cultures de deux sociétés différentes soit à l'intérieur de la même société entre groupes sociaux culturellement différents. Les facteurs déterminant de ce processus sont multiples, S. Abbou les énumère en fonction de :

> *La dimension des groupes en contact, l'existence ou pas d'un rapport hiérarchique, la nature des relations entre eux, la distance culturelle, la durée du processus, le prestige des cultures en présence*. (Abou cité par Guerraoui, 2000 : 17).

Le processus d'acculturation/assimilation s'inscrit, donc, dans les rapports de domination entre groupes sociaux vivant dans le même espace géographique et, plus important encore, entre pays c'est ce que nous avons développé dans la première partie sous la désignation « *influences culturelles* » qui régissent les relations aujourd'hui entre pays développés et pays à faible revenu. Le cas de l'Algérie est particulièrement représentatif des phénomènes d'assimilation. Plus d'un siècle de colonisation au cours de laquelle toute la population autochtone a été systématiquement l'objet d'un processus dépersonnalisant tant sur le plan culturel que linguistique dont les effets sont encore observables et font l'objet d'étude à différents niveaux. Les travaux d'Albert Memmi, de Fanon, de carmel Cammelleri, G. Bandura ou de M. Bennabi témoignent de l'existence d'un rapport de pouvoir (*infériorité/supériorité, colonisateur/colonisé, développé/sous développé*) en lien direct avec les identités. Dans ce cas, le processus d'acculturation/assimilation, en tant que valorisation et intériorisation par le dominé de la culture dominatrice, conduit au mépris[1] de sa propre culture. Le rapport

[1]Dans un ouvrage codirigé, Carmel Cammelleri et Margalite Cohen-Emerique attestent de la profondeur de l'entreprise coloniale en décrivant les phénomènes relatifs à la colonisation ayant fait l'objet de multiples travaux ; « *ces travaux décrivent la psychologie du colonisé qui a intériorisé la valorisation de la culture du colonisateur,*

colonisateur/colonisé pourrait être observé au niveau de l'organisation des systèmes éducatifs (dépendance en modèles didactiques et en gestion) et, traduit en termes de représentations véhiculées par les manuels scolaires. Les représentations de soi dans le rapport avec l'autre, la capacité à agir/interagir avec et sur le monde et même la prise de parole[1] (s'instituer en tant que sujet communiquant) sont explicitement ou implicitement le reflet d'un rapport de pouvoir. Le discours scolaire, son contenu socioculturel et son organisation, est, à fortiori, biaisé par ces « *images dans nos têtes* ». La fonction socialisatrice est, en contexte algérien, souvent perçue comme relevant de l'institution officielle. Or, il se trouve que d'autres instances jouent socialement le même rôle voire à entraver le processus de socialisation de l'école.

III-3-1 La ou les écoles algériennes

L'école, appareil idéologique de l'état[2], a pour mission l'instruction, la socialisation et la qualification (Référentiel général des programmes (RGP, 2016 : 3) des futurs citoyens. Officiellement, l'état algérien monopolise cette action en vue de diffuser une culture unificatrice par le partage d'un ensemble de valeurs par l'accès à une formation qualifiante de sa population. Cette formation se déploie à tous les niveaux d'enseignement (de base, secondaire et supérieur) dispensent selon des modalités différentes. Trois ministères se chargent de ces trois finalités ; le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la formation professionnelle et le ministère de l'enseignement supérieur chacun en fonction du public destinataire. La société algérienne accorde une grande importance au système éducatif (SEA) représenté par le ministère de l'éducation nationale. Le SEA, de par son caractère politico-idéologique, en ce qu'il inculque à la nouvelle génération une certaine vision du monde, devient un lieu de confrontation idéologique et attire l'attention de tous les partenaires sociaux à tous les niveaux de la société. L'école, de ce fait, reflète l'état de la société dans sa complexité et sa divergence. Cet intérêt accordé par la société à l'école plus que les autres instances s'explique par deux bonnes raisons : la première est la taille de sa population, selon les derniers chiffres publiés par l'ONS (Office Nationale des Statistiques), la population scolaire a atteint plus de 9.2 millions d'élèves dont plus de 1.2 millions de lycéens pour la saison 2018-2019 encadrés par 379 mille enseignants[3]. La seconde raison est le caractère identitaire de son entreprise. Au sortir de l'enseignement secondaire, l'élève (16-18 ans) a reçu, en principe, une formation culturelle le rendant conscient de son *algérianité* ou du moins le noyau dur de celle-ci. En tout état de cause, le devenir de la société algérienne est lié à l'enseignement pré-universitaire. Toutefois, le système éducatif algérien est concurrencé par d'autres « *formes scolaires* »[4] telles les Zaouïas, les écoles coraniques, la mosquée et les associations du soutien scolaire. Ces formes scolaires sont tolérées et non reconnues officiellement. S'inscrivant dans une longue tradition transmissive et conservatrice, l'éducation informelle joue un rôle déterminant dans la

s'aliénant de la sienne propre car ignorée ou méprisée par ce dernier ». Cohen-Emerique (1989), Travailleurs sociaux et Migrants, la Reconnaissance Identitaire dans le Processus D'aide » in C. Cammelleri & Cohen-Emerique (dir) (1989), Chocs des Cultures : concepts et enjeux pratiques, Paris, L'Harmattan, p. 81

[1]A propos de la prise de parole par un individu sous domination, R. Barthes résume la situation en ces mots : « *les classes dominées ne parlent pas, elles sont parlées, dominées jusque dans la production de leur image du monde social, de leurs identités sociales. Elles sont exposées à devenir étrangères à elles-mêmes* » (cité par Guerraoui & Troadec, 2000, p.4)

[2]Althusser, L (1970), « Idéologie et Appareils idéologiques d'état, notes pour une recherche », Paris, Les Editions sociales, pp.172

[3]Les principaux indicateurs du secteur de l'éducation nationale, document n° 871 disponible sur le site de 'office national des statistique : www.ons.dz

[4] est un lieu aménagé exclusivement à la transmission des savoirs. Voir sur ce sujet : Vincent G., (2008) La socialisation démocratique contre la forme scolaire, Revue éducation et francophonie, volume XXXVI : 2, 47-62. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf

formation citoyenne. Si l'école algérienne se veut moderne et ouverte, ces formes de scolarisation s'affichent majoritairement par leurs orientations religieuses. Les parents envoient leurs enfants à cette école dans le but d'apprendre le coran (dans le sens de mémoriser). Les recherches menées dans ce sens montrent que l'école coranique est très efficace dans ce mode d'apprentissage et bien au-delà par le fait de l'implication affective des partenaires (parents, enfant et enseignant). L'APS (Algérie Presse Service) rapporte en date du 13 aout 2019 sur son site une importante fréquentation des écoles coraniques par des jeunes apprenants en Algérie. Les zaouïas bénéficient d'une aide de l'état pour leur contribution dans la formation des Imams et dans l'enseignement coranique qu'elles dispensent sans pour autant intervenir dans son déroulement. Ces institutions éducatives, communes à presque tous les pays africains, existent depuis des siècles et ont constituées dans les moments obscurs de leur histoire un moyen de résistance à la dépersonnalisation. Dès l'indépendance des pays africains de la zone francophone, le maintien d'un système scolaire à l'image de celui du colonisateur a engendrée l'omission et la méconnaissance de l'enseignement dit arabo-musulmane. Les aspects idéologiques de ce type d'enseignement n'ont pas ou peu été pris en charge et pourtant, tous les enjeux de l'éducation y sont rattachés d'une manière ou d'une autre. Le journal *Le Monde* du 13 septembre 2017 publie un article sur ce type d'enseignement coranique intitulé *« En finir avec les idées reçues sur les écoles coraniques de l'Afrique subsaharienne*) dans lequel nous lisons :

> *De fait, il existe un double système éducatif dans la plupart des pays africains à majorité ou à composante musulmane. L'un est d'inspiration occidentale (les écoles publiques ou privées non arabo-islamiques) et l'autre est issu de la culture arabo-islamique et de son acculturation en Afrique depuis des siècles (les écoles coraniques*).

Reconnaitre et statuer sans préjugés cet enseignement traditionnel afin de l'intégrer dans une vision globale au service d'une éducation meilleure contribueront positivement à rendre plus cohérent le projet éducatif. D'autre part, un rapport régional de l'UNICEF en 2018 sur l'enseignement arabo-musulman dans 14 pays de l'Afrique de l'ouest et du centre aboutit à la conclusion suivante[1] :

> *C'est même au niveau du projet de société que la réflexion devrait pouvoir se situer, puisque le système éducatif, dans l'État moderne, a pour principal but d'édifier le citoyen idéal, tel que pensé et voulu par la société. La place de l'éducation coranique et islamique dans le système éducatif devra sans aucun doute se dessiner à la lumière d'une réflexion sociétale partagée et assumée.*

Ces études réalisées en Afrique de l'ouest, du nord et en Afrique subsaharienne et qui s'appliquent au contexte algérien ont révélé que les écoles coraniques et l'enseignement islamique sont de véritables systèmes scolaires parfois plus efficaces en éducation culturelle que les systèmes éducatifs officiels. En cela, l'école coranique dans ses multiples formes n'est pas à blâmer, bien au contraire du moment qu'elle participe au développement des compétences lexicales et grammaticales de l'enfant ainsi que d'une compétence culturelle. Toutefois, la liberté que se donnent les enseignants de ce système à transmettre des modes de pensée et des manières d'être directement liés à l'identité personnelle et nationale de l'enfant pourrait entrainer une distorsion par rapport à des valeurs nationales républicaines. Les textes officiels régissant l'éducation en Algérie (La loi d'orientation sur l'éducation 04/08 du 23 janvier 2008, le référentiel général des programmes scolaires de 2003) ainsi que les différentes constitutions de l'état algérien insistent tous sur la nécessité à inculquer aux enfants algériens une même *identité historique, commune et collective* exprimée en termes de sentiment de fierté

[1]Emile Roy & Philippe Humeau (2018), Etat des lieux sur l'offre et les mécanismes relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays de l'Afrique de l'ouest et du centre, Analyse régionale, UNICEF, 73p. disponible en ligne

d'appartenir à une Algérie indivisible. L'efficacité de l'éducation à la citoyenneté repose sur une action unificatrice et planifiée qui tient compte de toutes les formes scolaires existant pour les intégrer dans un même projet au service d'une identité sociale commune. L'enseignement arabo-musulman a une légitimité historique et devrait ainsi continuer à assurer son rôle éducatif en y intégrant une vision nationale. En Europe, l'enseignement catholique, reconnu et structuré, assure en concert avec l'enseignement public la formation citoyenne. La différence entre le contenu du manuel scolaire de la 3ième AS qui se réfère à une Algérianité enracine dans le fait colonial et le contenu dispensé par l'école coranique qui, en général, se réfère à un passé oriental et transnational amplifie le problème de la formation d'une identité nationale.

Conclusion partielle

Chaque société met, formellement ou informellement, en place des mécanismes éducatifs qui assurent sa permanence en fonction de ses croyances, son origine et son devenir. Ces mécanismes ont fait l'objet d'une réflexion dans plusieurs disciplines des sciences humaines sous le vocable de socialisation. Le processus de socialisation ou d'enculturation est un processus de transmission d'une culture considérée légale et partagée. Il démarre en milieu familiale puis, se poursuit en milieu scolaire et, enfin, en milieu professionnel (l'âge adulte). L'école y joue un rôle de première importance de par le pouvoir dont il jouit, par ses orientations et par ses contenus. Toutefois, cette fonction scolaire de socialisation n'est pas à l'abri des influences relatives au contexte. D'autres formes scolaires présentes dans le milieu social pourraient nuire à l'harmonisation de l'éducation si elles ne sont pas intégrées en un projet fédérateur. D'autant plus, la conception que l'on se fait de la culture pourrait avoir un effet pervers sur le processus socialisateur. La culture comprend un ensemble de faits culturels caractérisés par la valeur que le groupe social leur accorde et, au même titre, elle est constituée des représentations plus ou moins stéréotypées sur ces mêmes référents. On pourrait imaginer le processus de socialisation comme un processus qui s'appuie sur des représentations d'origine sociale, scolaire et personnelle dans le but de transmettre des représentations culturelles socialement admises à de nouveaux membres en vue de leur intégration. La finalité derrière le processus de socialisation est de doter les membres d'une communauté d'une identité commune. Tout bien considéré, la formation d'une identité forte et positive dépend de ces représentations véhiculés dans le discours et les contenus. En contexte algérien, il s'avère que la fonction socialisatrice de l'école est soumise à de multiples sources d'influences que l'on peut énumérer comme suit :

1/ la concurrence de systèmes informels préexistants le système éducatif officiel (l'enseignement traditionnel)

2/ la conception essentialiste de la culture : le fait d'inscrire des dates, des personnages et des évènements historiques ne garantissent pas, à eux seuls, une bonne éducation.

3/ une certaine idée erronée de l'apprentissage de la culture à l'école : l'apprentissage de la culture se fait automatiquement par une simple exposition de l'élève à un fait culturel

4/ le poids de l'Histoire coloniale : les effets de la colonisation dominent le fond de la culture nationale à socialiser.

Toutes ces influences sont, d'une manière ou d'une autre, inscrites dans les manuels scolaires. Elles peuvent surgir au niveau de l'organisation, du contenu, de la structuration des savoirs culturels et au niveau de la réalisation des apprentissages. Ces phénomènes représentationnels forment un objet de recherche commun à plusieurs disciplines notamment les sciences de l'éducation, la sociologie et la psychologie sociale. A cet égard, une méthodologie s'est constituée pour les saisir, les interroger et leur donner forme que les spécialistes appellent les approches qualitatives et quantitatives. Dans le chapitre suivant, une présentation de l'essentiel de cette méthodologie constituée en rapport avec l'objet de cette recherche.

Chapitre IV : Méthodologie, éléments de théorie

Introduction

Le traitement des informations recueillies par l'observation dans les sciences humaines et sociales suscite, sur le plan méthodologique, un débat quant à son objectivité et sa fiabilité. Dans ce domaine scientifique le souci est de garantir une certaine scienticité aux connaissances élaborées selon une méthodologie qui n'est pas exempt de subjectivité étant donné l'implication des sens dans le traitement des données. L'objectif principal dans l'étude des phénomènes sociaux est de réduire la subjectivité du chercheur à son niveau le plus bas et ainsi, avoir confiance dans les résultats obtenus. En fait les questions relatives à l'éthique (honnêteté et objectivité du chercheur) et celles relatives à l*'interprétativisme* (l'écart entre une réalité et ce que nous pouvons dire d'elle) ne sont pas spécifiques aux sciences humains, elles sont également posées pertinemment dans les sciences dites exactes ; en sciences physique, la réalité (ce qui est observé) est, en fin de compte, une création de l'observateur (le chercheur). De même pour les sciences médicales, le succès d'un soin médical a pour origine des conditionnements psychologiques et psycho-sociale. Il est donc normal, d'une certaine manière, de postuler que tout est question de culture. Dans cette optique, le langage devient un objet d'analyse dans différentes disciplines pour en tirer des informations d'ordre psychologique, économique, social et médical. L'enquête (par questionnaire, par entretien et par observation directe) est le moyen actuellement disponible pour ces disciplines notamment les sciences de l'éducation dans la production des nouvelles connaissances. L'analyse de contenu de ces enquêtes est un processus d'analyse de discours dans toutes ses manifestations linguistiques (mots, structures langagières, modalités) et extralinguistiques (gestes, postures, moyens et conditions de production). Dans ce qui suit, nous allons, dans un premier chapitre, revoir les différentes définitions et étapes de l'analyse de contenu proposées par les théoriciens selon deux disciplines en lien avec notre travail ; la psychologie sociale et les sciences de l'éducation particulièrement en ce qui concerne l'étude des manuels scolaires. Puis, dans un deuxième chapitre, nous exposerons les différentes grilles d'analyse auxquelles nous nous referons pour construire notre grille d'analyse. Et en dernier, nous exposerons en détail notre démarche à commencer par la présentation de l'objet de notre recherche, du corpus, des items structurant la grille et nous terminerons par signaler les limites et obstacles de la méthode retenue.

IV-1 L'analyse de contenu, définitions

Les différentes définitions de l'analyse de contenu proposées par la quasi-totalité des documents que nous avons pu consulter se réfèrent principalement à trois auteurs rapportés par Dany (2016) que nous reprenons aussi dans notre travail[1] :

Analyser le contenu c'est, par des méthodes sûres, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication. (Mucchielli, 1991)

[1]Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (dir), *Les représentations sociales* (pp. 85-102). Bruxelles : de Boeck

> *Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (Bardin, 1998).*
>
> *L'analyse de contenu se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. (Robert et Bouillaguet, 2007).*

De ces définitions ressort des ressemblances et des différences. Elles s'entendent toutes sur la finalité de l'analyse de contenu qui est la signification (L'Ecuyer, 1990). La signification s'élabore par un effort interprétatif ce qui suppose l'intervention subjective du chercheur même si L'Ecuyer (1990), l'envisage « *Par rapport du point de vue de l'AUTEUR même du message* ». L'Ecuyer (1990), Bardin (1977) et Mucchielli (1991) le généralisent à toute forme de communication. L'analyse de contenu se distingue de l'analyse de discours selon que l'on considère la communication dans son contenu objectivé (signifié), on parlera alors d'analyse de contenu ou selon qu'elle est un processus (signifiant) et, dans ce cas, il s'agit d'analyse de discours (Miles & Huberman, 2003 : 22). L'analyse de contenu, selon, Berelson (cité par LERAY, 2008 : 5)[1] est :

> *Une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications*.[2]

L'**analyse de contenu** est, dans son étendu général, un processus de traitement « *en profondeur* » d'informations d'un contenu communicatif que le chercheur « *s'oblige à retracer, à classer, à comparer et à évaluer* »[3] de manière méthodique et systématique en vue d'en extraire de nouvelles informations par inférence

L'autre élément qui divise également les chercheurs surtout au départ dans les années quarante, est celui de l'objet d'analyse de contenu *manifeste* (signifiant) ou *latent* (signifié). D'après L'Ecuyer (1990 : 34) L'analyse de contenu manifeste procède, au besoin, par quantification et par :

> *la reformulation de contenu en chiffres et le sens provient des relations statistiques entre ces chiffres.*[4]

Il s'agit selon le même auteur, de « *dresser une table de fréquences (ou pourcentages) des énoncés répartis sous chacune des rubriques* » après avoir découpé le matériel objet d'analyse en **unités de signification** (*énoncés*) appelées aussi *unités de texte*. Ce procédé d'analyse est appelé « ***approche quantitative*** » qui :

> *Consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments (mots, phrases, idées) regroupés sous chacune des catégories et qui se dégage en sus des seules significations quantitatives. Es comparaisons entre les groupes seront moins*

[1]LERAY, C (2008), L'Analyse de contenu : de la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier, Québec PUQ, 179p

[2]Aktouf reprend la même définition et explique ce l'on entend par « objective : tous les objectifs de recherche aboutissent aux mêmes résultat, systématique : tout le contenu doit être analysé, ordonné et intégré, quantitative : on peut dénombrer les éléments significatifs », Aktouf, O. (1987), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. *Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, p. 112

[3]LERAY (2008), p. 6

[4]L'Ecuyer, R. (1990), Méthodologie de l'Analyse développementale de contenu, Méthode de GPS et concept de soi, Québec, PUQ. 472p

> *faites en termes de ressemblances ou de différences quantitatives qu'en termes de rapprochements et de nuances existants entre les idées, les émotions… »*[1]

D'autres chercheurs s'intéressent plutôt au contenu latent, le signifié. Cette approche suppose la prise en compte de l'ensemble de l'analyse (processus et matériel) pour dégager la signification au-delà de la répartition des éléments dans le contenu analysé. Dans ce cas, on parlera d' « ***approche qualitative*** » pour le traitement des données :

> *L'analyse qualitative repose sur le postulat que l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature, la spécificité même des contenus du matériel étudié plutôt que dans la seule répartition quantitative*. (L'Ecuyer, 90 : 31)

L'analyse qualitative, en ce sens, est beaucoup plus exigeant que l'analyse quantitative dans la mesure où elle s'inscrit entièrement dans une démarche interprétative :

> *Les forces des données qualitatives reposent essentiellement sur la compétence du chercheur exercée lors de leur analyse*.[2]

De son côté, L'Ecuyer (1990) soutient que l'opposition qualitative/quantitative n'est pas justifiée et qu'il est plutôt question de complémentarité :

> *Les spécialistes de l'analyse qualitative recourent à l'analyse quantitative comme première étape car, au-delà de calcul chiffré, la signification est au cœur des mots, des phrases*. [3]

Le recours à la fois aux deux approches quantitative et qualitative pour étudier un phénomène donné est qualifié d'***approche mixte***. S'il y a un point sur lequel s'entendent les auteurs cités c'est que le choix de telle ou telle approche ou le croisement des deux est en fonction de la question de recherche, de la nature du matériel étudié et de l'objectif que se donne le chercheur. Le matériel linguistique ou iconique sur lequel porte l'analyse quantitative et/ou qualitative d'un contenu communicatif est appelé **corpus**. Il peut être constitué à partir d'une enquête ou à partir d'une sélection de documents déjà existants. Le corpus peut regrouper :

> *des comptes rendus de réunions, articles de presse, documents d'archives, textes littéraires, qui peuvent tous apporter un éclairage utile pour l'étude des représentations sociales* . (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2002 : 42).

Le choix d'un corpus textuel a l'avantage de réduire la subjectivité du chercheur :

> *L'utilisation de textes et documents pour l'étude des représentations sociales présente plusieurs intérêts sur le plan méthodologique. En premier lieu, on doit noter l'absence d'intervention du chercheu*r. (id, 42)

Un corpus doit satisfaire trois critères : l'*exhaustivité*, l'*homogénéité* et la *représentativité (*Bardin cité par Moliner et al, 2002 : 43). Néanmoins, le chercheur peut se contenter d'un échantillon représentatif. Dans le cas de manuel scolaire, certains auteurs exigent au moins 10 % de son contenu textuel pour satisfaire la règle de la représentativité (Charaudeau, 1979))

IV-2 Les étapes de l'analyse de contenu

L'énumération des étapes de déroulement d'une analyse de contenu n'est justifiée que sur le plan théorique (épistémologique). Le déroulement de l'analyse dépendra des choix du chercheur et des exigences internes à l'analyse même. Dany (2016) soutient que « *l'analyse de contenu n'est pas un processus linéaire mais procède par des « allers- retours » entre les différentes étapes* ».

[1]Id. p. 31

[2]Miles, M. B, Huberman, A.M, Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2° édition par Martine H. Rispal (Université de Bordeaux). Révision scientifique de Jean Jacques Bonniol (Université Aix Marseille I), De Boeck, 602 p

[3]L'Ecuyer (1990), p. 31

L'analyse de contenu se décline, par souci de clarté et de méthodologie, en trois activités : *« condensations des données, présentations des données et élaboration/vérification des conclusions* » (Miles & Huberman, 2003 : 28).
Les différentes positions des théoriciens de l'analyse de contenu s'entendent sur le fait que le déroulement de l'analyse de contenu s'effectue en quatre étapes :

- La circonscription de l'objet de recherche ; pendant cette étape, le chercheur procède à la délimitation du champ d'investigation, à la formulation des questions de recherche et à la fixation de ses objectifs qui, par suite, vont présider au choix de la démarche et des moyens pour y parvenir.
- La sélection d'un corpus ; c'est le matériel sur lequel s'opère effectivement l'analyse
- La pré-analyse ; cette étape d'échantillonnage vise à valider la démarche retenue au regard des moyens et de la nature du corpus. Il s'agit, dans cette étape de vérifier les critères de *faisabilité*, de *pertinence*, d'*objectivité* et de *précision* de la grille élaborée avant de procéder à sa généralisation à l'ensemble du corpus.
- Les procédures de traitement/exploitation ; c'est l'étape de l'activité d'analyse à proprement parler. Le chercheur procède à la détermination des catégories (catégorisation ou codification) dans lesquelles seront classés les énoncés[1] en fonction des rapprochements sémantiques (lexical ou thématique). Au cours de cette étape, les opérations de condensation ou de quantification se formalisent dans l'activité de classification ainsi que le dénombrement, les statistiques de fréquences et d'occurrences.

IV-2-1 La catégorisation

La *catégorisation* ou *codification* consiste à classer les énoncés découpés du matériel objet d'analyse dans des catégories (appelées aussi variables d'analyse, codeur, selon auteur) en fonction des rapprochements sur le plan sémantique. Selon Bardin (1977) (rapporté par Dany) :

> *Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments […] sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractéristiques communs de ces éléments.*

Ces « *caractéristiques communs* » sont le principe de codification (catégorisation) que L'Ecuyer (1990) qualifie « *d'opérations de regroupement des unités de sens à base « d'analogie de sens* » »[2].
Rappelons que la procédure de catégorisation vient après l'opération de découpage du matériel (texte, verbatim) en « tranches *ayant en elles même un sens global unitaire* ». Les énoncés à classer sont tout mot, toute phrase ou tout texte
Ces catégories sont construites soit préalablement en fonction de la question de recherche et le cadre théorique et, on parlera alors de *démarche déductive* soit elles sont développées à partir des données sans référence à la question de recherche ou à une théorie, il s'agit, dans ce cas de *démarche inductive*[3]. Dans la démarche déductive, la grille d'analyse constituée de catégories (thème) et sous thème est « *déjà toute faite* ». Dans le second cas, les catégories émergent du traitement des données. Les catégories dans lesquelles sont regroupées les données constituent la grille d'analyse. LERAY (2008) définit **la grille d'analyse** :

> *La grille d'analyse est un court document récapitulant l'ensemble des éléments de contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu pour étude*.[4]

Enfin, un autre point de vue est envisagé ; celui de la constitution du matériau. Le contenu peut avoir une existence indépendamment de l'intervention du chercheur et il est désigné par

[1]Ces énoncés sont aussi appelés, selon auteur ; unité d'enregistrement, unité de signification, unité de contexte
[2] L'Ecuyer, 1990, p.62
[3]Dany (2016), p. 10
[4] LERAY (2008), p. 22

« *contenu naturel* » (livres ou documents) par opposition au « *contenu provoqué* » (le produit d'un questionnaire ou d'entretien).

Pour conclure, l'analyse de contenu se pratique en deux entrées ; l'analyse *catégorielle de type thématique* dont l'objet est le contenu socioculturel et idéologique et *analyse catégorielle lexicale* portant sur les mots et les structures langagières. Dans tous les cas, l'analyse de contenu a pour principe de base l'interprétativisme et elle est déterminée par les choix méthodologiques et théorique de l'analyste.

IV-3 L'analyse de contenu en psychologie sociale

L'analyse de contenu en psychologie sociale se donne pour objectif de mettre en relief les représentations et les différents rapports individuels et (inter)groupaux construits par et dans le discours social. Selon Moscovici (1980), une représentation est constituée de trois éléments :

- Les opinions ; exprimées en termes de présence ou d'absence d'un thème ou clairement affichées par des procédés linguistiques repérables comme elles peuvent être latentes.
- *Les attitudes* ; ce sont les expressions évaluatives par rapport à un objet/personne, ce que Pascal Moliner qualifie de « *dimension évaluative d'une représentation* ». Les attitudes sont des jugements positifs ou négatifs mentaux et peuvent être extériorisés par les comportements (langagier notamment).
- *Les stéréotypes* ; les stéréotypes sont des opinions figées et elle se manifestent dans le discours par le degré de généralisation (récurrence). Ils peuvent être donc détectés dans la fréquence des éléments constitutifs du matériel. C'est la répétition ou pas qui indique leur présence et leur importance.

Les études en psychologie sociale ont pour but, entre autres, soit la détermination du contenu d'une représentation (opinions, attitudes et stéréotypes), soit les relations qu'ils entretiennent. L'approche structurale d'Abric (voir ici chapitre II) envisage une représentation comme organisation concentrique d'éléments centraux et d'éléments périphériques entrant dans une relation sémantique. Les représentations sont, également, abordées comme processus d'élaboration des savoirs sociaux. Ce sont principalement les travaux de Willem Doise sur les appartenances groupales et les relations intra-intercommunautaires que s'est développée l'approche d'*ancrage social*. Le contenu, la structure et la fonction sociale d'une représentation sont les axes de recherche en psychologie sociale. Nigura (2006) considère l'analyse du contenu d'une représentation comme un repérage dans le matériel des

Unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. [1].

L'auteur propose une méthode d'analyse qui se déploie à trois niveaux de relation de la représentation avec le discours :

- *Le contenu ; des éléments informationnels, des cognitions*
- *La structure ; la représentation comme un ensemble organisé (théorie du noyau central)*
- *Les conditions de production ; comment s'élaborent, se modifient et se transmettent les représentations sociales, comment se constituent-elles en système de signification qui explique et justifie les comportements d'un acteur social vis-à-vis d'un objet.*

Dans la grille d'analyse de Nugura (2006), les fréquences peuvent être révélatrices des attitudes (positives, négatives ou neutres) au niveau des mots répétés et repris dans la même direction, au niveau des énoncés par le nombre de fois où elles ont été mentionnés où au niveau des signes.

[1] Nugura, L. (2006), L'Analyse du contenu dans l'étude des représentations sociales, SociologieS [en ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 13/01/21, http://Journals.openédition.org/Sociologies/993

IV-4 L'analyse de contenu en sciences de l'éducation

Dans le domaine de l'éducation, l'analyse de contenu est utilisée dans l'étude des différents documents relatifs aux programmes scolaires et à leur organisation. Les programmes scolaires font l'objet d'analyse de contenu et ils sont mis en perspective avec, d'un côté, les finalités d'un système éducatif et les exigences pédagogiques et méthodologiques, de l'autre côté. Le but étant de vérifier leur pertinence et leur adéquation par rapport à un contexte. L'analyse de contenu est utilisée au niveau de la conception (figures et orientation de l'éducation)[1], au niveau didactique (modèles didactiques et besoins sociaux)[2] ou au niveau de la réception (pratique de classe). L'observation directe, l'entretien ou le questionnaire sont les instruments de récolte de contenu discursif qui fera objet d'analyse L'étude des interactions d'un groupe-classe et les représentations de la relation *enseignant/enseigné/discipline* peuvent aussi être analysées qualitativement et quantitativement. L'analyse de contenu est aussi mobilisée dans le cadre de la formation des enseignants (analyse des pratiques, des fiches de préparation, du discours scolaire…) afin de rendre compte des conceptions, des relations dans l'enseignement/apprentissage et des besoins en termes de dispositifs de formation (analyse des pratiques)

IV-4-1 L'analyse de contenu des manuels scolaires

Les moyens didactiques et particulièrement les manuels scolaires font également l'objet d'analyse dans leur contenu et dans leur organisation. Dans ce sens, Richaudeau (1979) préconise l'analyse des manuels sous quatre aspects :

- *Le contenu : appréhendé selon axe socioculturel, scientifique et axe pédagogique*
- *La communication : sens de la communication, formes des messages, lisibilité et densité*
- *La méthode : organisation, utilisation, adaptabilité*
- *Objet matériel : robustesse, maniabilité et couts.*[3]

Cette analyse permet de faire des comparaisons et démontrer l'orientation des manuels scolaires et l'importance accordée à tel ou tel aspect dans l'organisation des apprentissages. Cette analyse, selon le même auteur, s'effectue soit sur la totalité de l'ouvrage soit sur des échantillons :

> *On se contentera d'un échantillon de l'ordre de dixième, prélevés en plusieurs endroits du manuel*[4]

En ce qui concerne l'axe socioculturel et idéologique, Richaudeau (1979) inscrit l'étude des manuels scolaires dans une problématique générale :

> *il s'agit de déterminer quelle représentation de la société sous-tend le manuel scolaire et comment celui-ci représente les autres.*[5]

La grille d'analyse se construit, selon le même auteur, suivant le choix d'une approche. Dans une approche quantitative, les principaux variables à retenir sont : « *les personnages, le cadre spatio-temporel, le contexte social et les situation et thèmes* ». En ce qui est pour une analyse

[1]A partir d'un recensement lexical dans le programme scolaire français, Astolfi démontre que la figure traditionnelle est omniprésente dans les années 90 : J. P. Astolfi (2003), Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles, in J.P. Astolfi (2003), Education et Formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, Paris, ESF, pp 23-52

[2]Par exemple les travaux de C. Puren(1988,
1990, 1994-) en Didactiques des langues- cultures

[3] Richaudeau (1979), p. 267

[4]Id. p. 268

[5] Id. p. 268

qualitative visant à dégager l'idéologie véhiculée par le manuel scolaire, l'analyse portera sur les points suivants :

> *Justesse et authenticité : les faits doivent être présentés sans distorsion (délibérée ou non intentionnel)*
>
> *La mesure : le choix et le traitement des événements et situations par rapport à leur importance dans un contexte globale.*[1]

Les différentes grilles d'analyse des manuels scolaires proposées par les auteurs sont souvent généralistes[2]. Verdelhan-Bourgade & Auger (2005) proposent une grille d'analyse inspirée des éléments données par Chopin 1994 « *complétés et réorganisés* ». Elle comporte deux niveau d'analyse ; le niveau macrostructure (conditions de production par rapport à un contexte) et le niveau microstructure (méthodologie, organisation des unités et conception de l'action pédagogique). Dans bon nombre de grilles proposées, L'axe didactique et l'axe socioculturel sont traités ensembles dans une visée évaluative et destinées à l'ensemble des acteurs de l'éducation (enseignants et chercheurs). D'autres grilles ciblent un aspect du manuel par rapport à une méthodologie, à une finalité ou par rapport à une culture. La grille de Brugeilles & Cromer (2005) est essentiellement axée sur le personnage dans l'étude de l'égalité des sexes dans les manuels. Sa grille cherche à dévoiler les inégalités du genre (féminin, masculin) au niveau de la forme (la langue) et au niveau thématique (les thèmes relatifs à la femme, à l'homme et leurs rapports). De son coté, Nathalie Auger (2005) nous suggère une grille à trois catégories : l'*énonciation* ou ce qu'elle appelle « *le jeu des « je »* » à travers les personnages car, selon elle : « *malgré tout, c'est bien l'auteur du manuel qui choisit de faire dire « je » à ces personnages* » la deuxième catégorie qu'elle nomme les *désignants identitaires* dans laquelle elle range les marques de la *toponymie*, de l'*ethnonyme* et des langues à travers les personnages. Enfin, *l'ouverture sur l'autre* appréhendée à travers les références culturelles (l'importance de la culture et de l'interculturel). Cette grille interroge les manuels scolaires sur le plan de « *la mise en scène des représentations de soi au travers de l'autre* », en ce sens, elle précise que :

> *Cette représentation de l'autre est appréhendée par le biais des traces laissées par l'énonciateur dans son dire ou encore par les images des manuels qui peuvent mériter une approche sémiologique*. (Auger, 2007)

Dans ces exemples, deux points communs retiennent notre attention en ce qui concerne l'axe socioculturel : les référents culturels et celui de la catégorie du personnage.

L'entrée par le personnage semble être privilégiée dans l'étude du contenu des manuels scolaires. En effet, Le personnage a été réhabilité par les recherches récentes après avoir été réduit par le courant structuraliste à « *un être en papier* ». Le personnage est doté d'une réalité psychologique, il est porteur de « *valeurs* » et un « *lieu d'investissement* » (Hamon 1972, Rastier 1972, Erman 2006, Jauss 1992, Eco 2010, Reuter 1988, Bishop et Boiron 2018)[3]. Le personnage, parce qu'il accomplit des actions, renvoie par son rôle et ses sentiments au réel :

> *Le personnage n'est pas une personne en chair et en os, il est constitué de mots et n'est qu'une représentation livresque de la personne humaine. Néanmoins, il*

[1]Id. p. 268

[2]Dans les grilles d'évaluation du matériel didactique, l'axe didactique, socioculturel et bibliométrique sont donnés en une seule fiche d'analyse.

[3]Sur le rôle et les fonctions du personnage voir :

Crombet, H., Personnage de fiction. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 13 octobre 2017. Accès : http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/personnage-de-fiction/

Jouve V. (1992), Pour une analyse de l'effet-personnage. In : Littérature, n°85, 1992. Forme, difforme, informe. pp. 103-111; doi : https://doi.org/10.3406/litt.1992.260 https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1992_num_85_1_2607

> *acquiert par sa caractérisation, sa parole et son action une apparence de réalité qui peut tromper le lecteur le plus naïf.*[1]

L'auteur explique comment et à quel niveau cet « *être en papier* » prend vie :

> *Si le personnage semble dépourvu quant à lui d'une psychologie véritable, celle de l'auteur et celle du lecteur qui se projettent en lui l'en pourvoient*.[2]

Le personnage se construit dans la coopération auteur-lecteur et se présente, selon Reuter (1988) comme un lieu d'investissement :

> *Le personnage n'est pas simplement une construction linguistique, ensemble de signes à organisation figée, il se constitue dans l'interaction texte/hors-texte/sujet. Il est de ce fait production d'indices par un sujet et une société qui s'y investissent*.[3]

L'apprenant, lecteur-sujet, par le jeu d'investissement et d'imitation, s'identifie au personnage/personne et participe ainsi à sa manière d'être au monde en lui transmettant un système de croyances. Le personnage, en milieu scolaire, se pose (s'impose !) comme un modèle éducatif persistant par ses attributs, ses statuts et ses comportements. Par ce fait, les personnages inscrits dans les manuels scolaires méritent une attention particulière des concepteurs des manuels scolaires.

Conclusion partielle

L'analyse de contenu est un ensemble de technique qui vise à signifier les messages en milieu social. Elle peut porter sur la langue (l'analyse du discours dans toutes ses formes) ou l'analyse approfondie des thèmes (ce que véhicule le discours comme représentations). L'analyse de contenu thématique consiste à recenser des données, les codifier, les classer puis à les confronter à une problématique afin de les expliquer et à en extraire une signification. Bien que l'analyse de contenu comme méthode et moyen se réclame de la rigueur scientifique, une place importante est réservée à l'intelligence de l'analyste et par voie de conséquence à sa subjectivité. Les variables d'analyse avancées par certains auteurs sont suggérées à titre indicatif. C'est la question de recherche et les choix du chercheur qui décident de leur nature et de leur pertinence. Plus encore, le chercheur peut se passer de toute référence à un cadre théorique ou à se poser préalablement des questions pour aborder une réalité sur le terrain. C'est qui est appelé « *grounded theory* » ou théorie d'ancrage. La construction de la grille d'analyse peut être faite soit à partir de la théorie et de l'hypothèse de la recherche et dans ce cas on parlera de démarche *hypothético-déductive* c'est-à-dire que les variables d'analyse (catégories) sont préalablement établies. Dans l'autre démarche, l'analyste, après une lecture du corpus, effectue une classification des énoncés dans des mots ou thèmes génériques qui constitueront par la suite sa grille d'analyse. Cette démarche dite *inductive* ne tient pas compte du cadre théorique. Le croisement des approches qualitative et quantitative est aussi un autre positionnement répandu dans l'analyse de contenu. En s'appuyant sur ces éléments théoriques, nous serons, dans la dernière partie, en mesure de justifier nos choix méthodologiques pour l'étude du contenu du manuel scolaire de la 3ième AS en contexte algérien. Nous procédons à une présentation générale de l'objet de notre recherche, du corpus et de notre grille. Nous terminerons par signaler les limites de notre démarche.

[1] Calais, E. (2008), (dir), Le Roman et ses Personnages, lectures analytiques, Paris, ellipses, p. 14

[2] Id. p. 17

[3] Reuter, Y. (1988), L'importance du personnage, in : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°88, pp 3-22

Conclusion de la partie 2

La revue de la littérature du domaine à travers les quatre chapitres nous permet d'avancer sans hésitation que le manuel scolaire est un outil d'influence normative par son contenu exprimé sous forme d'expertise, de relations intra et interpersonnelles, et de représentations individuelles ou collectives. Il véhicule une vision du monde légitimée qui reflète une certaine appréhension de la réalité et particulièrement celle de ses auteurs/concepteurs. A la lumière de ce tour d'horizon nous considérons qu'**un manuel scolaire est un ouvrage didactique élaboré intentionnellement pour servir les objectifs d'une institution scolaire légitimée dans une société donnée qui propose des savoirs sélectionnés à enseigner/apprendre selon une démarche pédagogique pertinente et prédéterminée,** conçu **dans une intention de socialisation, il véhicule inévitablement l'idéologie de son époque.**

D'autant plus, il est reconnu que son usage est systématique par les enseignants et qu'il se présente aux élèves comme « *unique source d'informations* ». Le manuel scolaire replonge ses utilisateurs dans des expériences de vie et leur propose des modèles pratiques de comportements et d'attitudes. La socialisation par le manuel scolaire est tributaire de la conception que l'on se fait de la culture et de son organisation dans les manuels scolaires. Les différentes conceptions de la notion de culture se posent comme un obstacle à sa didactisation et son inscription comme objet d'enseignement. Longtemps considérée en milieu scolaire comme un simple apport informationnel à transmettre à l'apprenant dans l'espoir d'en faire quelque chose ultérieurement, la culture s'est vue ces dernières années prendre une dimension interactionniste, la culture est d'abord une affaire de comportements et d'attitudes. En cela, elle rejoint la notion de représentation pour couvrir ensembles le mode d'appréhension du monde. Culture et représentation renvoient à un **système de significations** qui permet à l'individu d'interagir avec mon milieu. Cette imbrication des deux concepts nous autorise à envisager l'apprentissage culturel en milieu familial et scolaire en termes non seulement de thèmes supports à un apprentissage linguistique ou autre mais, aussi, en termes de représentations qui traversent tous les discours quel que soit la discipline et quel que soit la situation. Le langage formalise la pensée et, par là-même, les représentations construites collectivement ou individuellement à partir d'une culture socialement partagée et qui, récursivement, se nourrit de ces représentations. Analyser le discours et même les structures langagières d'une langue revient à dévoiler le mode de pensée de ses locuteurs et les représentations auxquelles ils se réfèrent pour agir et justifier l'agir. Les représentations sont construites à partir des informations reçues volontairement ou involontairement par un individu dans un groupe social partageant la même culture. La communication et par extension la culture est le lieu où ces représentations s'élaborent, se défont et se modifient.

Le processus de socialisation dans ses différentes phases[1] consiste à transmettre d'une génération à la suivante les valeurs et normes reconnues fondatrices de la société dans ses aspects culturels et sociopolitiques. Ce processus est dépendant du contexte général dans lequel il se déroule (scolaire et sociétal). Des facteurs qui peuvent surgir intentionnellement dans ce processus pourraient aboutir à des impasses dans l'achèvement de la construction identitaire des individus. L'ethnocentrisme, l'authenticité, l'acculturation et les rapports de domination sont des constructions sous-jacentes au processus général de socialisation à retenir dans l'élaboration des programmes scolaires. Leur caractère idéologique expose les concepteurs des

[1]Le processus de socialisation s'effectue en deux phases : socialisation primaire, *le processus qui permet à une société de transmettre les valeurs et les normes en principe partagées par tous les membres e la société* et socialisation secondaire, *socialisation indispensable pour qu'un adulte s'adopte à un nouveau contexte social* (professionnalisation par exemple) :

Matoussé, M & Renouard, G (2006), 100 FICHES pour comprendre la sociologie, 3°éd. Bréal, (p. 71)

manuels scolaires à des dérives qui vont à l'encontre de l'épanouissement individuel de la personne à socialiser. C'est en cela que réside la pertinence de notre recherche portant sur l'analyse du discours du manuel scolaire. Notre intention est d'essayer de dégager, par une étude herméneutique, les représentations de soi et de l'autre. Les représentations de l'Algérien dans les manuels scolaires nous conduit à expliquer et à comprendre les différentes influences culturelles ayant conduit à l'état social actuel.

Si les aspects didactiques du manuel scolaire et leur conformité avec le programme officiel ont fait l'objet d'un intérêt particulier notamment sur le plan méthodologique (conformité avec l'approche par les compétences), il n'en reste pas moins **que le contenu culturel ou la fonction socioculturelle des manuels scolaires en usage dans le système éducatif algérien en ce qu'elle participe directement dans la construction de l'identité de l'apprenant n'a pas été questionnée dans toutes ses dimensions**. De même que le **manuel scolaire de par son organisation et son contenu est le reflet d'une certaine réalité construite dans son discours à partir des représentations** inscrites et transmises à travers les choix opérés. En fait, ce ne sont pas seulement les prises de position des auteurs des manuels qui déterminent le contenu à inscrire mais plutôt les instances régulatrices mandatées par le système politique en place. Chaque pays a la souveraineté de choisir le contenu culturel pour l'éducation de ses futurs citoyens. Ce choix ne fait pas l'objet de notre questionnement, c'est la traduction des objectifs sociaux en termes d'objets à enseigner et leur pertinence au regard d'une culture nationale. L'interrogation porte essentiellement sur les modes de présentation scolaire d'une image de soi à la lumière de l'état du monde d'aujourd'hui et son impact sur la formation d'une identité positive. Or, en contexte algérien, la conception que l'on se fait de la culture est de nature substantielle. Elle apparait dans les documents scolaires, indépendamment des approches retenues (historique, pragmatique ou interculturelle), sous forme de faits (date, évènement, personnage). Par ailleurs, l'école algérienne est concurrencée par d'autres formes scolaires qui sont davantage plus proches de la mentalité et de la culture sociale anthropologique.

La recherche qualitative et quantitative aspire à dévoiler les représentations véhiculées par les livres scolaires, en général, par la saisie du discours. Un ensemble de techniques sont élaborées et régulièrement affinées pour les rendre systématiques et plus valides dont l'enquête (questionnaire, entretiens, sondage) en sont les principales. Le système de représentations peut être aussi transporté par d'autres supports (iconique, cinématographique, objets sociaux non verbaux). Dans ce cas, on parle d'analyse sémiologique dont R. Barthes en est le premier représentant.

Partie 3

ETUDE DES REPRESENTATIONS DANS LE MANUEL ALGERIEN DE LA 3°AS

Etude des représentations, le cas du manuel algérien de la 3°AS

Introduction

L'étude du contexte, dans la première partie, a montré, que la société algérienne post indépendante fait face à une crise multidimensionnelle unanimement reconnue. Au niveau social, cette situation serait fortement marquée par le poids de l'histoire nationale et, aussi, par une certaine conception de la culture dans son sens le plus général. En outre, au niveau scolaire, elle trouve son explication dans une forme de dépendance du système éducatif algérien en modèles éducatifs. Les réflexions algériennes qui tentent de remonter à l'origine de cette crise dans le but d'y apporter des réponses sont ponctuelles et éparses. Ils varient selon auteur et selon appartenance institutionnelle. Les recherches divergent essentiellement sur les mécanismes à mettre en place pour sortir le pays de cette situation. La plupart des réformes scolaires sont de nature socio-économique et négligent leur portée culturelle. Les réponses apportées ont conduit, ainsi et malgré l'investissement de l'état, à la permanence de la crise. Notre projet d'étude tient sa valeur dans le fait qu'il interroge cet état de crise dans son aspect psychoaffectif.

L'étude du cas du manuel scolaire algérien de la 3^{ième} AS pourrait éclairer et de mettre en évidence la dimension culturelle de l'échec des réformes scolaires en Algérie. L'analyse sera organisée selon le plan suivant : d'abord, on commence par la présentation de la méthode d'analyse. Puis, on procède au traitement des données : sélection, catégorisation et explication. La dernière partie sera dédiée à la présentation et la discussion des résultats obtenus. Quelques propositions concrètes seront formulées qui pourraient contribuer à une meilleurs prise en charge les phénomènes observés issus de cette analyse.

l'analyse du contenu socioculturel du manuel

I-1 Le type de recherche

La question de recherche est : **Est-ce que le contenu socioculturel (manifeste et latent) du manuel scolaire de langue française contribue-t-il à doter l'apprenant d'une identité forte et positive ?** Elle a été abordée sous l'angle des perceptions de soi de l'Algérien dans le manuel à travers les éléments linguistiques et thématiques présents dans les textes supports à l'apprentissage de la langue française. Les travaux scientifiques dans le domaine s'accordent à reconnaitre que les représentations (positives ou négatives) se transmettent inconsciemment aux apprenants et, par la même occasion, participent à la construction de leurs identités. En référence à cette affirmation scientifique, nous avons supposé pour le cas étudié que le contenu culturel du manuel scolaire pourrait avoir un effet contraire à ce qui est attendu initialement. Le manuel de langue française de la 3ième as véhiculent des perceptions de soi négatives bien que le son contenu thématique apparent représente les caractéristiques d'une culture nationale visant à renforcer son appartenance à la nation algérienne. L'analyse thématique du contenu du manuel s'appuie sur des travaux scientifiques effectués dans le domaine en faisant usage des techniques des approches quantitatives et qualitatives. Toutefois, elle reste marquée par une certaine subjectivité inhérente à la méthodologie retenue et à la spécificité du cas étudié. De plus, cette recherche relève du domaine de la Didactique des langues et des cultures et s'inscrit dans une perspective psycho-sociale. Le discours du manuel sera, à travers une grille d'analyse élaborée pour le cas, interrogé via les attitudes, les opinions et les informations par lesquelles s'opère le processus de socialisation. En tant que telle, l'analyse portera sur mots, les structures langagières ainsi que les conditions de sa production. Notre démarche est déductive du moment que nous avons, au préalable, établi un cadre théorique et des hypothèses. Cette recherche est de type descriptif-explicatif car elle vise à décrire les phénomènes observés et à les expliquer au regard d'un cadre théorique relatif à l'apprentissage de la culture dans le cadre de l'apprentissage de la langue. Le choix d'une approche qualitative consolidée par des données quantifiées et catégorisées semble pertinent pour ce cas d'étude du contenu thématique du manuel. La méthode retenue est, donc, une analyse catégorielle thématique de contenu.

I-2 Le corpus

Les matériaux sur lesquels porte l'analyse sont composés de deux rangés de textes. les textes d'auteurs algériens sont retenus en priorité. Il s'agit, dans le cadre de notre problématique de dégager le regard porté par l'Algérien(ne) sur lui-même et sur les objets sociaux (personne et/ou faits culturel, social et historique). Cet ensemble inclut également les textes d'auteurs étrangers dont la thématique revoie à l'Algérie. Les textes d'auteurs étrangers dont le thème principal n'est pas forcément en relation avec le contexte algérien sont retenus en témoignage car ils nous informent sur les centres d'intérêt de l'autre en comparaison à ceux de l'Algérien(ne). Ces textes seront exploités dans leur globalité afin de comparer leurs contenus à ceux d'auteurs Algériens. Les textes narratifs relevant du fantastique ne feront pas objet d'analyse. Les représentations de l'autre n'entrent pas dans le champ de notre recherche. Par contre, le rapport établi par l'Algérien(ne) à l'autre sera envisagé comme une forme d'altérité. Autrement dit, l'autre ne sera considéré que s'il est mis en contact avec l'Algérien(ne). Dans le manuel, les illustrations renvoyant à l'Algérie sont au nombre de cinq (trois photos de mauvaise qualité, un dessin et une caricature). Elles sont porteuses de significations cependant, elles n'apportent pas d'informations nouvelles par rapport au contenu textuel. Elles ne seront, donc, pas incorporées dans le corpus (condition de saturation). Les quatre affiches proposées dans le manuel portant sur des valeurs universelles (*solidarité, paix mondiale et droits de la personne*) sont également écartées de l'analyse du moment qu'elles ne fournissent pas, par leur technique de réalisation

et la manière dont elles sont travaillées de renseignements sur l'Algérien(ne). Les tableaux chiffrés, donnés en paratextes, présentant l'évolution de la population algérienne en 1921 n'ont pas d'intérêt à cette analyse parce qu'ils reprennent en chiffres ce qui est dit dans le texte (*la population urbaine d'Algérie en 1920*, p. 17). Enfin, tous les titres des textes retenus sont *des titres thématiques* qui renvoient explicitement au contenu textuel et, de ce fait seront négligés. En tout, le corpus est composé 41 textes, chapeaux compris, sur un total de 72 textes constitueront l'essentiel du corpus ce qui représente presque 60% du contenu du manuel prélevé de différents lieux. La condition de représentativité est donc satisfaite puisque Charaudeau (1979) exige le dixième (10 %) du contenu d'un manuel pour rendre l'analyse valide. Le tableau ci-dessous regroupe les textes retenus :

Tableau 5 : textes constituant le corpus d'analyse

N°	Titre	N°	Titre
T1/10	Histoire de la guerre de l'Algérie	**T22/83**	Les OGM en question
T2/12	Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes	**T23/90**	Le « Titanic » et les OGM
T3/15	La société européenne d'Algérie	**T24/97**	sans titre
T4/17	La Population urbaine en Algérie dans les années 1920	**T25/99**	La crise des certitudes
T5/17	Chant populaire Kabyle	***T26/102***	Lettres à Madame de Francueil
T6/25	Mathématiques et astronomie	**T27/104**	Pourquoi les guerres ?
T7/27	Delphine pour mémoire	**T28/108**	La propriété privée, facteur d'inégalité
T8/30	Histoire du 8 mai1945	**T29/109**	La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau
T9/33	Le 1er Novembre 1954 à Khenchela	**T30/130**	La naissance d'un géant
T10/35	Femmes algériennes dans les camps	**T31/131**	Par-delà le bien et le mal
T11/43	Sans titre	**T32/132**	Insatiable Google
T12/45	Une guerre sans merci	**T33/134**	La philanthropie version 2.0
T13/47	Le bras de fer avec l'ordre impérial	**T34/137**	Appel du directeur de l'Unesco
T14/50	L'espoir des peuples colonisés	**T35/142**	Au peuple algérien, aux militants de la cause nationale

T15/52	Les Algériennes et la guerre	**T36/144**	Protégeons notre planète
T16/57	Sans titre	**T37/148**	Pour les enfants du monde
T17/59	L'évasion	**T38/151**	L'appel du 31 octobre 2000
T18/72	Les Français face à la guerre d'Algérie	**T40/158**	La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité
T19/73	Le FLN problème de conscience	**T41/160**	La langue française une tare ou une part de notre histoire
T20 /77	Hamid Serradj réunit les fellahs		
T21/80	Faut-il dire la vérité au malade ?		

Chaque texte est désigné par la lettre « **T** » suivi de deux chiffres ; le premier est son numéro dans le corpus donné en annexe. Le seconde est le numéro de la page dans le manuel scolaire

I-3 La grille d'analyse

Les données faisant l'objet d'analyse sont réparties en deux genres. Des données quantifiées pour adosser l'interprétation des données qualitatives et les énoncés (thématique et linguistique) prélevées des textes du manuel scolaire. La classification de ces données se fait en quatre catégories (variables) d'analyse :

a- Le personnage Algérien(ne), ses activités, son rapport au monde et les réseaux de relations qu'il établit avec l'autre. Dans le thème du personnage seront retenus seulement les personnages réels ou supposé l'être désignant l'Algérien(ne). Cette catégorie sera constituée de quatre sous thèmes ;

- Le **personnage célèbre** : son rôle éducatif est de se poser comme repère culturel ou un modèle qui inspire la fierté et renforce le sentiment d'appartenance. Nous procéderons, donc, au recensement des personnes célèbres citées dans les textes. Leurs statuts et leurs présences récurrentes seront interrogées afin d'entrevoir ce qu'elles représentent en termes de valeurs et de culture.
- Le **personnage féminin** : il est révélateur de l'image de soi et de la relation homme – femme algérien(ne)s. dans cette sous-classe, nous rangerons les données relatives à la présence de la femme algérienne dans sa relation avec l'homme algérien. Il s'agit, en fait, de déterminer la place de la femme dans le manuel scolaire en tant que citoyenne à part entière.
- Une sous-classe pour le rôle et **statuts de l'Algérien(ne)** dans le manuel : dans ce sous-thème seront rangées les différentes désignations de l'Algérien(ne) relatives au statut social, aux patronymes et au contexte d'émergence
- La dernière sous-catégorie concerne les **attributs identitaires**. Le dénombrement des différentes identités (socioculturelle, professionnelle, ethnoreligieuse et nationale) de l'Algérien(ne) et leur mise en relation nous permettra de faire le portrait de l'Algérien(ne) tel qu'il est perçu dans le manuel scolaire. Cette sous-catégorie va nous fournir les éléments d'identification de l'Algérien(ne). La confrontation des attributs identitaires de l'Algérien(ne) à ceux de l'autre mettra d'éclairer la perception de l'autre et la relation établie entre le soi et l'autre. L'objectif étant d'établir les éléments centraux identitaires de l'Algérien (ne) et comment il se perçois dans sa relation avec l'autre.

b- **Les activités :** la deuxième catégorie sera réservée aux différentes activités accomplies par l'Algérien(ne) dans l'univers textuel et/ou présupposées dans le manuel scolaire sans leur accomplissement effectif. Cette catégorie sera subdivisée en deux sous-classes :

- Les **métiers de l'Algérien(ne)** ; seront classés dans cette sous-catégorie les différents métiers cités dans les textes puis, à les comparer avec ceux de l'autre. La comparaison des activités socioprofessionnelles nous informe sur le sentiment d'efficacité et sur ce que l'Algérien(ne) est capable de réaliser selon les choix du manuel scolaire.
- Dans la seconde sous-classe, seront regroupées **les actions** entreprises concrètement dans l'espace du manuel. Nous tenons compte aussi bien des comportements physiques que des **comportements langagiers** (prise de parole, dialogue et engagement). Cette catégorie nous conduit à dévoiler les représentations de soi sous l'angle d'Agentivité (passivité, confiance en soi, l'engagement dans un travail). Les comportements de l'Algérien(ne), reliés aux attributs identitaires triés dans la première catégorie, sont les indicateurs de la capacité de l'Algérien(ne) à agir positivement (ou négativement) pour son intérêt et l'intérêt de sa communauté. Il s'agit de savoir si l'Algérien(ne) est présenté(e) dans le manuel comme un acteur social ou comme un objet c'est à dire sa passivité/activité face à l'action venant de son environnement

c- Le **rapport territorial** : dans la troisième catégorie, nous tenterons de rétablir le **lien national** de l'Algérien(ne). Il s'agit du sentiment national qualifié d'« *Algérianité* » (ce qui fait de lui un Algérien et non un Tunisien, par exemple). Cette composante se développe par rapport à un système national (valeurs nationales), régional (aires culturelles) et international (jeu de rapports de pouvoir entre les différentes nationalités). Elle pourrait être détectée par les réseaux relations entretenus par l'algérien(ne) avec les objets du monde (objets sociaux). Les données seront triées selon trois sous-thèmes :

- **Le rapport à l'histoire** nationale : Le choix et la présentation des faits historiques permettent de dégager l'idéologie inscrite consciemment ou inconsciemment à travers le manuel et, de là, à entrevoir l'aspect politique de l'apprentissage de la culture (le choix des auteurs, leurs appartenances sociopolitiques et les domaines auxquels renvoient les thèmes sélectionnés). Nous mettrons dans cette sous-catégorie les éléments et les faits qui nous autorisent à dire si le manuel scolaire est tourné vers le passé ou vers l'avenir et quelles sont les époques sélectionnées dans l'apprentissage.
- **Le contenu culturel,** à proprement parler, sera également répertorié à travers trois composantes de la culture en contexte algérien : culture nationale, scientifique et culture universelle
- **Les mots à charges culturelles** (sigles, abréviations, sigles des partis politiques et organismes nationaux et internationaux, les noms de lieu anciens et nouveaux) seront pris en compte. Ces mots culturels nous renseignent par leur présence et leur fréquence sur le mode d'exposition de la culture et sur les intentions ayant présidé leur rétention.
- **La territorialité,** entendue comme rapport au territoire national algérien, se manifeste dans la représentativité régionale. Elle consiste, dans le manuel, à représenter les régions constituant ce territoire de manière égale. Cette distribution territoriale donne forme aux représentations que l'on se fait de l'espace national.
- **Les aires culturelles** : Le sentiment nationale s'élargit à d'autres régions et peuples du monde (avec ou sans continuité géographique) avec lesquels l'Algérien(ne) partage un système de valeurs ou modèles culturels. L'appartenance immédiate de l'Algérie au **Maghreb** et, par extension, au **monde arabo-musulman** suppose la prise en compte, dans le manuel scolaire, de cette donne par des références culturelles. La représentativité de ces multiples appartenances africaine, méditerranéenne et orientale par rapport au monde occidental représenté par la culture cible renseigne sur les stéréotypes liés à la nationalité.

d- La dernière catégorie constitutive de notre grille d'analyse aura pour thème **l'Altérité** dans le manuel scolaire. En premier lieu, nous analyserons l'émergence de **l'autre dans le manuel** scolaire ; c'est-à-dire le contexte dans lequel apparait l'autre dans sa différence culturelle.

Puis, nous établirons l'environnement et les manières dans lesquels le manuel scolaire met en contact **l'Algérien et l'autre**. L'autre serait le Français puisqu'il s'agit de l'apprentissage de sa langue, le Maghrébin par appartenance culturelle et le reste du monde c'est-à-dire les gens de différentes régions citées dans le manuel scolaire. La rencontre de l'Algérien(ne) avec ces mondes dans le discours du manuel, engendre des perceptions de l'autre. Elles l'engagent dans des rapports de pouvoir. Si dans les catégories précédentes il est question de la perception de soi de l'Algérien, dans celle-ci, il s'agit de la perception de l'autre par l'Algérien(ne).

La construction de la grille d'analyse s'est faite selon les trois dimensions de l'identité : rapport à soi, à l'autre et rapport au monde. Nous avons intentionnellement organisé cette analyse selon cette ordre y compris dans la formulation de nos questions de départ. Ainsi, les résultats obtenus pour chaque catégorie, une fois recomposés, convergent vers le profil du futur citoyen à former tel qu'il est prescrit. Les résultats seront commentés et discutés à la lumière des instructions officielles et seront, également, confrontés aux données scientifiques relevant du domaine de la didactique des langues-cultures. L'intention est de faire sortir les influences internes et externes dans le manuel algérien dans le processus identitaire. Enfin, la grille d'analyse aura la forme suivante :

I - Le personnage

I-1- Personnages célèbres
I-2-Présence du personnage féminin
I-3- Statut et rôle de l'Algérien(ne) dans le manuel
I-4- Les attributions identitaires

II- Les activités de l'Algérien(ne) dans le manuel

II-1- Le métiers de l'Algérien(ne)
II-2- Le comportement de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire
II-3- Le comportement langagier de l'Algérien(ne) dans le manuel

III- L'Algérianité comme un nouveau rapport au monde

III-1- Le rapport à l'histoire
III- 2 Le rapport de l'Algérien(ne) à la culture
III-2-1 Mots à charge culturelle
III-3-Le rapport territorial
III-3-1 Représentativité régionale
III-3-2 Les aires culturelles

VI- L'Altérité dans le manuel scolaire

VI-1 contexte d'émergence de l'autre dans le manuel
VI-2 La rencontre de l'Algérien avec l'autre
VI-2-1 Avec le Français
VI-2-2 Avec le Maghrébin
VI-2-3 Avec le reste du monde

I-4 Quelques considérations

Le recueil des données quantifiées s'effectue par le dénombrement lexical, la fréquence ou l'occurrence d'un élément culturel ou discursif et la répartition des thèmes. Le choix des auteurs, des noms et sigles seront également traités quantitativement sous forme de tableaux contenant les résultats de calcul de ces éléments. Le regroupement des données sera signalé soit par un chiffre (x fois) soit par une forme en caractère gras. Ces marques sont visibles soit dans

les tableaux soit dans les énoncés. Lorsqu'il s'agit des énoncés, ils seront portés directement dans le corps de l'analyse avec indication du texte et de la page permettant de les repérer dans le corpus et dans le manuel. Ces indications sont données à la fin de chaque énoncé. Enfin, il est important de signaler que les énoncés n'ont subi aucune reformulation. Ils sont pris et présentés tels qu'ils apparaissent dans le manuel scolaire y compris la ponctuation. Les données chiffrées sont constituées de mots et expressions ayant une valeur sémantique déterminative du fait analysé. Par conséquent, les pronoms personnels dans les tournures impersonnelles ne seront pas comptés. Par contre, la construction impersonnelle sera retenue s'elle exprime un point de vue, une suggestion ou une consigne. Les énoncés seront comptés et analysés en deux temps ou plus s'ils sont porteurs de deux éléments ou plus appartenant à deux catégories ou plus. Par exemple le personnage lorsqu'il s'agit de son identité (attributs identitaires), lorsqu'il s'agit de son statut et ses fonctions (métier, célébrité, personnage principale ou secondaire) et lorsqu'il accomplit des actes (selon ce qui est visé dans l'énoncé ; le thème ou le rhème). Pour plus de clarté, Nous expliquerons au lecteur notre procédure de classement au niveau de chaque catégorie selon besoin.

I-5 Les obstacles et limites de la méthode

La grille d'analyse établi pour ce cas ne prétend pas à une application systématique à tous les manuels scolaires. Elle ne couvre pas l'ensemble des phénomènes socioculturels véhiculés par les textes supports comme, par exemple, le cas de la place de la culture cible et la prise de parole par sexe et par contexte. La construction de cette grille d'analyse, a été guidée par la question et l'objectif de recherche. Il s'agit, dans cette étude, fondamentalement de la perception de l'Algérien(ne) de soi et à travers le contenu culturel présent dans le manuel scolaire. Les données empiriques peuvent paraitre insuffisantes pour une analyse complète du contenu du manuel scolaire car elles ne permettent pas de savoir si les représentations dans les manuels scolaires sont le fait d'un procédé d'écriture de dramatisation ou si elles reflètent une forme culturelle ancrée dans la société algérienne. Sur un autre plan, les quatre variables de notre grille entrent dans une relation de réciprocité c'est-à-dire qu'ils sont liés pour constituer une réalité identitaire. Aussi, certaines sous-catégories peuvent être regroupées en une seule ou être déplacées d'une catégorie à l'autre. Dans un souci de clarté, nous avons séparé le personnage de ces activités pour former deux catégories distinctes. Il est possible que la deuxième catégorie (*les activités de l'Algérien*), soit envisagée comme une sous-catégorie. Les énoncés sélectionnés expriment soit une opinion ou une attitude soit une information sur l'univers de l'Algérien(ne). L'analyse à effectuer ne prend pas en charge l'exactitude de ces données d'un point de vue scientifique. Le fait de leur présence dans un manuel officiel leur acquiert une légitimité et un statut à valeur scientifique.

II L'analyse des données

Introduction

L'approche qualitative consiste à donner une signification, au-delà du sens porté par les mots et les structures langagières, aux éléments linguistiques prélevés dans le corpus. Les énoncés (unités de signification) sont quantifiés afin d'en dégager des récurrences à l'appui d'une interprétation plus rigoureuse. La grille d'analyse du contenu thématique du manuel scolaire est structurée en fonction de trois rapports : un rapport à soi, un rapport au monde et un rapport à l'autre que le manuel propose, à travers les textes supports, en modèles de construction identitaire. Le traitement des données se déroulera selon le scénario suivant : reconstruire le contenu de la perception de soi dans les réseaux de significations suggérés par les unités de sens. Elles peuvent renvoyer aux statuts et aux rôles de l'Algérien(ne) à travers les désignations identitaires, les comportements, les pratiques langagières et les actes accomplis effectivement dans les textes. Sur la même ligne. L'analyse sera orientée vers le regard porté par ce personnage sur les objets du monde ; sa conception de la culture, de l'histoire et de sa relation avec son territoire national. Dans un deuxième temps, le traitement des données tente de retrouver, cette fois, les représentations que se fait l'Algérie de l'autre et de son monde. Il s'agit de rétablir les rapports que l'Algérien(ne) tisse, d'un point de vue culturel, avec l'autre. Pour dépister la perception de l'autre, on recoure aux textes d'auteurs étrangers et d'auteurs algériens. Le but étant de rendre visible les attitudes et les relations de force de l'Algérien(ne) avec l'autre. Cette procédure suit l'ordre de nos questions de départ ce qui nous permettra de répondre clairement à notre question de recherche à savoir : **Quelle perception de soi (de l'Algérien(ne)) véhicule le manuel scolaire et quels rapports établit-il avec l'autre et son monde** ? Puis, dans un second temps d'essayer de répondre aux questions : **quelle est l'origine de ses représentations et quelles conséquences ont-ils sur la construction de l'Algérianité en éducation culturelle ?**

II -1 le personnage Algérien

Nous retiendrons pour notre étude les personnages réels c'est-à-dire des personnages ayant existé ou qui existe réellement en société. Dans notre démarche, le personnage est une personne réelle inscrit volontairement dans le manuel pour assurer des fonctions éducatives. Les êtres qui entrent dans cette catégorie sont les personnes célèbres, les personnes (hommes, femmes, enfants) ayant vécu ou ayant participé à un événement culturel, politique ou social relaté dans le manuel. Nous accordons aussi une place aux auteurs choisis par les concepteurs du manuel, nous ferons l'inventaire de tous les personnages étrangers présents dans le manuel ayant un contact ou s'intéressant, d'une manière ou d'une autre, à l'Algérie. Par exemple, le cas des intellectuels français adressent une lettre à propos de la torture au président Chirac sera considéré. Dans ce cas, seuls le thème (torture) et le premier personnage (président) seront comptabilisés. Les prénoms et les surnoms ne seront pris que s'ils sont porteurs d'une signification culturelle.

II-1-1 les personnages célèbres

Les personnes célèbres sont des archétypes dans la mesure où elles participent à la fondation du mythe national. Elles ont une fonction symbolique au niveau de la conscience collective en ce qu'elles sont présentées comme modèles éducatif. Leur présence dans le manuel scolaire renseigne sur les repères culturels dans la formation identitaire de l'apprenant. Le dénombrement des personnages célèbres dans le corpus montre que sur un total de 22 personnalités citées, 9 personnalités sont Algériennes ce qui représente 41% tandis que les personnalités étrangères y compris celles du monde arabe à toutes les époques représentent 59%. Les

personnalités arabes non algériennes sont représentées par le président égyptien *Nasser* et le roi marocain *Mohammed V* à 9%. Les français célèbres sont présents à 23% avec des hommes politiques, des militaires et des philosophes. Le Maghreb est quasiment absent à environ 4% par la présence unique du roi marocain. Sur le plan continental, les Amériques sont représentées par une personnalité sportive (*Pelé*), l'Asie par un chef militaire vietnamien (*Chou en lai*). Du côté du Maghreb, la présence des célébrités atteint les 45% d'occurrences. Cependant, cette présence maghrébine tend à s'annuler sans les personnalités algériennes. Par contre, les personnages célèbres occidentaux bénéficient d'une présence de 36%. Les personnages célèbres algériens sont tous des chefs historiques de la révolution algérienne (1954-1962) et des hommes politiques ayant occupé une responsabilité après l'indépendance dont un président de la république algérienne (*A. Benbella*) et un roi, le dey d'Alger (*le dey Hocine 1830*). Certains personnages sont cités dans le manuel avec un prénom comme s'ils sont familier aux destinataires ou suffisamment célèbres pour être présentés par un nom complet : *Hitler, Mussolini, Tito, Pelé, Nasser*. Le roi d'Alger, le Dey, a été mentionné par son titre et non pas par son prénom, par contre, l'ambassadeur français y est par son prénom et sa fonction : *« le consul de France Duval* »

Nous remarquons aussi que les personnages étrangers n'ont pas les mêmes statuts. Ils sont militaires de différents grades, philosophes, hommes de lettres et sportifs pour les personnages étrangers. Par contre, les Algériens célèbres sont tous des hommes politiques et révolutionnaires. Le tableau ci-dessous donne la distribution des personnages célèbres par statut et par époque :

Tableau 6 : Personnages célèbres présents dans le manuel scolaire

Personnage célèbre	Nationalité	Statut	Epoque
Elhadj Messali	Algérien	Chef historique	1°moitié du XX° siècle
Benyoussef Ben khada	Algérien	Chef historique	1°moitié du XX° siècle
Ferhat Abbes	Algérien	Chef historique	1°moitié du XX° siècle
M.BenBoulaid	Algérien	Chef historique	1°moitié du XX° siècle
Ben Bella A.	Algérien	Président	XX° siècle
Mahsas. A	Algérien	Chef historique	XX° siècle
Krim Belkacem	Algérien	Chef historique	1°moitié du XX° siècle
Le Dey	Algérien	Roi	1°moitié du XIX° siècle
Tarik Iben Ziad	Algérien	Chef militaire	VII° siècle
Charles De gaulle	Français	Président	1°moitié du XX° siècle
Jaques Chirac	Français	Président	XIX° siècle
Charles Martel	Français	Chef militaire	VII° siècle
Patric Grégoire,	Byzantin	Empereur	VII° siècle
Hitler	Allemand	Chancelier	XX° siècle
Mohammed V	Marocain	Roi	XX° siècle
Nasser	Egyptien	Président	XX° siècle
Abdul Malik,	Arabe	Calife	VII° siècle
Mussolini	Italien	Président	XX° siècle
Tito	Ex-Yougoslavie	Président	XX° siècle
Chou en lai :	Vietnamien	Chef militaire	XX° siècle
Pelé	Brésilien	Footballeur	XX° siècle
Al-Khwarizmi	Persan	Mathématicien	VIII° siècle

Khayyâm	Persan	Poète et mathématicien	XI° siècle
Voltaire	Français	philosophe	XVIII° siècle
Rousseau	Français	philosophe	XVII° siècle

La lecture rapide de ces données, nous permet de dégager trois remarques : Premièrement, Parmi les personnes algériennes citées, aucune personnalité scientifique ou littéraire n'est mentionnée. Ces personnes ont dans leur totalité, vécues dans la première moitié du XX° siècle. Le croisement de ces données nous suggère deux façons de les signifier. Les personnalités algériennes représentées appartiennent ou ayant appartenu à la sphère politique à une époque déterminée. Ce choix laisse supposer que les mérites nationaux reviennent à une certaine catégorie sociale ayant participé à la libération nationale qui, officiellement, est reconnue de caractère populaire. Deuxièmement, la centration sur la période coloniale et l'exclusion totale des époques pré et postcoloniale suggèrent que l'Algérie n'a pas existé en dehors de cette période. Troisièmement, certaines nationalités sont représentées par des personnages appartenant à un contexte historique révolu. L'Allemagne et l'Italie sont représentées uniquement par Hitler et Mussolini. Ces deux personnages ont belle et bien existé à un moment de l'Histoire des deux pays mais l'actualisation de ce fait historique dans un manuel de langue maintient l'idée que le nazisme et le fascisme sont spécifiques à ces deux peuples. Durant toute la période d'avant la colonisation du 19°siècle jusqu'à la préhistoire, deux personnages algériens sont cités dans un même événement historique, l'un *Tareq ben Ziad,* un berbère *islamisé et soumis* (selon l'auteur) et une femme berbère *Alkahina* révoltée contre « *la conquête arabe* ». Le choix particulier de ces deux personnages peut être compris de deux manières ; la première, l'Algérie n'existe pas avant la présence française. Cette position va à l'encontre du principe de « *la continuité historique* ». La seconde manière, le texte de Dominique Sourdel propose une vision occidentale de l'Histoire du Maghreb. L'arabe est présenté comme un étranger à cette terre, un « *conquérant avide de butins* » selon les dires de l'auteur : *histoire des arabes : l'islam et les conquêtes*). (T2/12)

Corollairement, la signification de ces données est, pour la présence féminine, très révélatrice des représentations négatives de la femme algérienne. L'absence totale de la femme algérienne de la liste des personnages célèbres (tab1) suppose qu'il n'existe pas de femmes algériennes à proposer en modèle éducatif dans le manuel scolaire. L'Histoire politique et culturelle de l'Algérie en retient des noms féminins qui n'ont rien à envier à leurs concitoyens. Ne pas rendre hommages à ces femmes est le signe d'une image fortement stéréotypée sur la femme algérienne. Nous réservons dans ce qui suit une analyse détaillée de la présence féminine afin de préciser davantage les stéréotypes de l'Algérienne.

II-1-2 La présence de la femme algérienne

Nous avons sélectionné pour cette analyse les énoncés qui contiennent les mots (nom, adjectif, surnom, titre ou tout autre signe) qui peuvent nous renseigner sur l'image que l'on se fait du sexe féminin selon les désignations des appartenances nationale, ethnique, religieuse, sociale ou genrée. Nous retenons également la condition, le statut, le rôle et même l'anonymat pour l'identification du personnage féminin dans le manuel. Les données chiffrées relatives à l'Algérienne sont :

Tableau 7 : Les éléments identitaires de l'Algérienne dans le manuel

Désignation par	**Enoncé**	**Fré.**	**%**
Appartenance à un territoire	• **Algérienne** • (Femme**)** algérienne	2fois	11%
L'ethnie	• Néant	00	0%
La religion	• Néant	00	0%
Le genre	• **Femmes**, (femme)	8 fois	44%
Origine sociale	• Émigrée (2) • **Nomade**	3 fois	17%
Autre	• **Détenue** (2) • Anonymes (3)	5 fois	28%

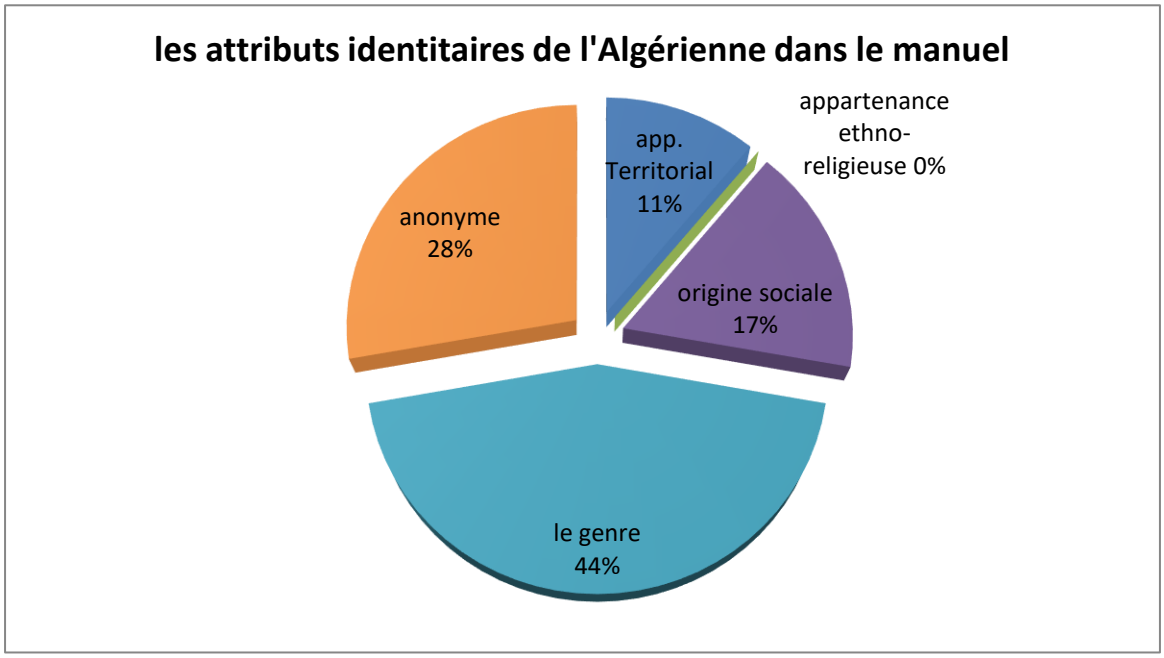
NB : le mot « *femme* » n'a pas été comptabilisé lorsqu'il renvoie à une femme autre qu'algérienne ou entrant dans une expression telle « *le monde des femmes* »

Dans l'ensemble du corpus, la fréquence du mot « *femme* » est de 18 fois dont 8 renvoient à la femme algérienne. L'expression « femme algérienne » n'est mentionnée que dans deux textes « *Femmes algériennes dans les camps* » :

> « *Une détenue relate les souffrances et le courage des* ***femmes algériennes*** *dans les camps* » T10/35

Cet énoncé est la seule expression d'appartenance nationale explicitement féminine. Cette appartenance représente 11% sur un totale de 18 fois d'occurrence d'attribution identitaire. La femme algérienne n'a pas une appartenance ethnique et religieuse (0%). Elle est significativement représentée par le genre (44%), mais lorsqu'il s'agit de son statut social, la femme algérienne est anonyme (3 fois) : désignée par trois lettres (L, T, H.) ou d'origine sociale modeste (*nomade*). Quand elle bénéficie d'un prénom, elle est soit émigrée assassinée (11%) soit détenue (11%). Cette faible représentativité est plus significative dans un contexte

d'apparition chargé de sentiments négatifs et de privation (*émigrée assassinée* (2 fois), nomade (1fois), *détenue et dépourvue d'identité* (5fois). Ces données suggèrent que la sphère publique est dangereuse pour la femme algérienne. Quant à l'espace privé c'est-à-dire la femme comme mère, sœur, épouse, amie ou cheffe de famille, nous n'avons trouvé aucune mention dans les textes. Les faibles taux de représentativité de la femme algérienne dévoilent une image négative de sa place, son rôle social et sa contribution dans l'édification nationale. L'Algérienne selon ces chiffres n'a qu'une identité mise en avant : l'identité du genre (identité sexuelle) comme le montre la graphie ci-dessous



Nous verrons ultérieurement comment s'évoluent ces taux lorsque nous aurons analysé les énoncés porteurs de mots génériques désignant à la fois l'Algérien et l'Algérienne. Nous verrons également, après avoir traité la présence de l'Algérien (masculin) dans notre corpus, la condition de l'égalité des sexes et les éléments saillants de l'identité algérienne que le manuel attribue aux personnages algériens.

II-1-3 La présence de l'homme algérien

Le comptage de tous les mots substantifs qui désignent l'Algérien selon les mêmes critères retenus pour les éléments identitaires de la femme algérienne (tableau 2). Les désignations de l'Algérien sont quantifiées et regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : Les éléments identitaires de l'Algérien

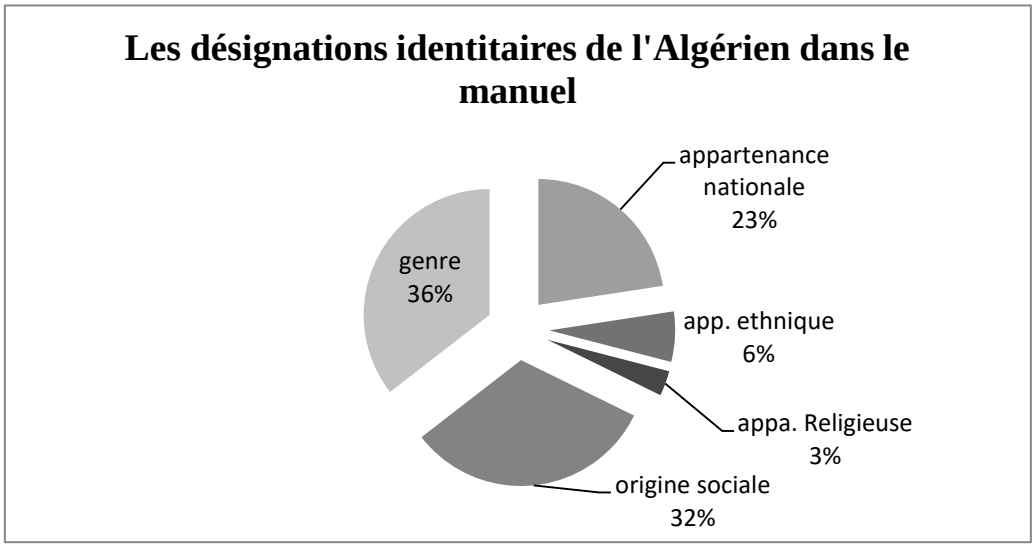
Désignation par	**Enoncé**	**Fréquence**	**%**
Appartenance à un territoire	• **Algérien** (6) • **Fils de l'Algérie**	**7 fois**	**22.6%**
Ethnie	• **Arabe**		

	• **berbère**	**2 fois**	**6.4%**
Religion	• **Musulman**	**1 fois**	**3%**
Origine sociale	• **Fellahs (5)** • **Raïs** • **Emigré** (2) • **Cheikh** (1) • **Le dey**	**10 fois**	**32%**
Genre	• **Hommes (homme)**	**11 fois**	**35.5 %**
Autre	• Néant	**00**	**//**

Nb :les noms propres et les surnoms ne seront pas comptabilisés (ils ne sont pas indicateurs d'appartenance)

Sur un total de 31 désignations de l'Algérien (au singulier), 22.6% sont relatives à son appartenance à l'Algérie. Dans ces données, l'origine sociale et le genre constitue l'identité de l'Algérien (67%) alors que l'identité ethnoreligieuse ne représente que 9.4% des attributions. Le statut social est un élément déterminatif de l'identité de l'Algérien dans le manuel scolaire avec un taux de 32 %. L'origine rural (Fellahs : 5fois) représente 50 % des fréquences (au total 10fois) concernant son appartenance sociale. Nous n'avons pas considéré le titre Dey étant révolu, le Cheikh en usage limité à des milieux spécifiques et le cas de l'émigration n'est pas généralisable à tous les Algériens, il ressort de ces chiffres que tout Algérien est d'origine paysanne. Ce constat a une signification très importante puisqu'il est évoqué dans un contexte colonial. Les villes sont l'œuvre et le lieu d'habitat des colons. Nous pouvons aussi remarquer que l'appartenance ethnoreligieuse au niveau individuel est très faible, moins de 10%.

Le taux le plus élevé, dans le tableau est celui de l'identité du genre qui représente 35.5%. Ces résultats distribuent les attributions identitaires selon un ordre décroissant qui donne : le genre, une identité anonyme et l'appartenance sociale. Si l'on ajoute l'absence d'appartenance ethnique et religieuse, l'anonymat dans lequel vit l'Algérienne du manuel scolaire est plus ressenti. L'appartenance à un pays et loin derrière l'ethnie et la religion. Ce faible lien avec l'Algérie a laissé place à la saillance de l'identité du genre. L'image de l'Algérien qui se dessine dans le manuel nourrit l'idée selon laquelle être algérien est d'abord être un homme dans le sens de la masculinité du terme. Ce constat est plus visible lorsque nous traduisons les données en diagramme montrant les parts identitaires de l'Algérien tel qu'il est imaginé par le manuel scolaire :



Nous constatons avec aisance que le genre (femme ou homme) et l'origine sociale (citadin ou paysan) sont saillants dans la définition des Algériennes et des Algériens.
Le croisement des résultats dans le cas de la femme et de l'homme algérien montre que l'identité individuelle est définie principalement par le genre et l'origine sociale. L'identité nationale, dans les deux cas, n'est pas forte. Elle apparait dans le discours de l'autre occasionnellement (l'appel des intellectuels français ; *l'appel du 31 octobre 2000,* T35/154). Cette réalité se confirme lorsque nous l'aborderons sous l'aspect d'une identité collective.

II-1-4 La désignation générique des Algériens

Nous entendons par désignation générique les mots de la langue susceptible de renvoyer à la fois au masculin et au féminin dans leur contenu sémantique. La présence ou l'absence de ces substantifs permet d'identifier les traits d'une identité commune de l'Algérien(ne). Nous avons préféré de les traiter séparément dans la mesure où il est question d'identité collective et nationale.

Tableau 9 : les éléments identitaires des Algérien(ne)s dans le manuel

Désignation par	**Enoncé**	**Fréquence**	**%**
Appartenance à un territoire	• **Algériens** (7) • **, ,** • **peuple algérien** (7) • **les délégués algériens** (1) . • **population**.(1)	16 fois	37%
La religion	• Les **Musulmans** (5) • La **population musulmane** • **La masse des musulmans**	7 fois	16%

L'ethnie	• **Arabes**. • **indigènes** (5) • une **tribu** (3) • **berbère**	10 fois	23%
Origine sociale	* **fellahs** * **commerçants** * **citadin** (2) *** les masses rurales**	5 fois	12%
Autre	• Les **détenus** • Les m**orts**. • **cadavres** • . **fellaghas** • **maquisards**	5 fois	12%

Nb : les chiffres sont arrondis (supérieur à 0.5 = 1).

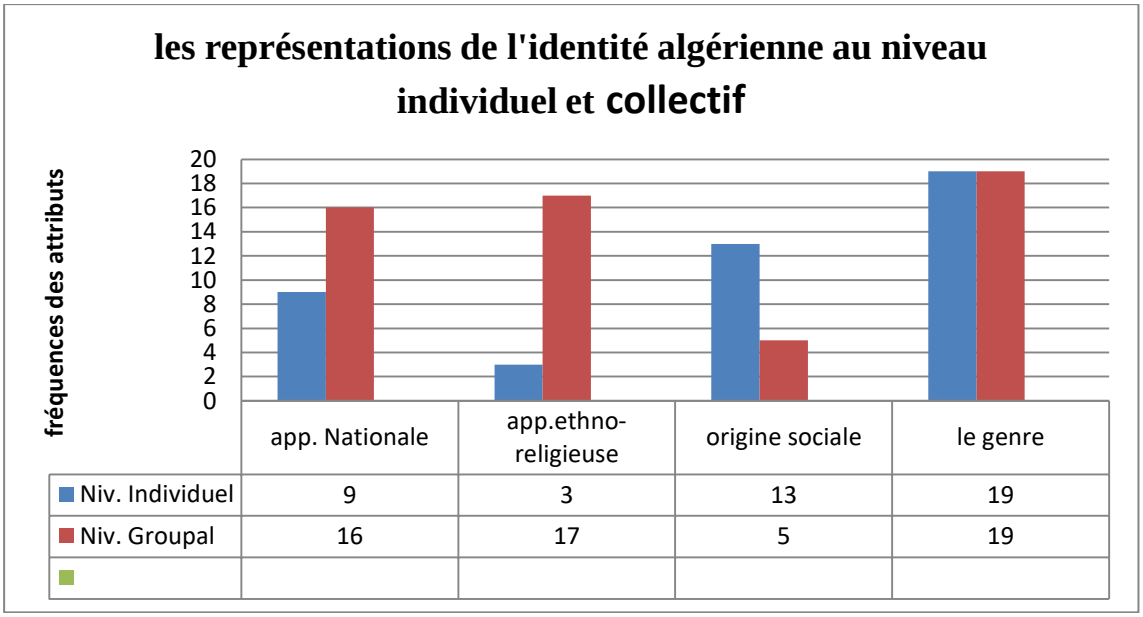
Au niveau collectif, nous remarquons la tendance générale indiquée par les données classées dans le tableau 3 s'oppose aux données classées dans le tableau 1 et 2 concernant les attributs identitaires de l'Algérien(ne). Cette fois-ci, les Algériens se voient octroyer une appartenance nationale relativement significative (37%), une identité ethnique (23%) et une identité religieuse (16%). L'idée de l'Algérianité est clairement identifiable : Islamité, amazighité, arabité sont à 39% et, à égalité presque avec l'attribut national à proprement parler (37%). Ces résultats montrent que le noyau central de l'identité collective des Algériens est constitué de deux éléments : la religion et l'ethnie. Il faut signaler que les deux ethnies (arabe et berbère) ne sont distinguées que par leurs aspects linguistiques (langue arabe et langue berbère). Les éléments centraux de cette identité sont donc, la religion et la langue. Nous remarquons également, que l'origine sociale au niveau du groupe compte peu (12%). L'identité nationale est donc une appartenance à un territoire (37%) et une appartenance ethnoreligieuse (39%). Le tout donne cette identité à 76%. Les autres éléments d'identifications (Autre : détenus, les Morts, Fellaghas, Maquisards) qui représente 12% n'ont de sens que par rapport à un contexte historique actualisé par l'inscription dans le manuel des documents d'Histoire. Ces résultats sont plus visibles lorsque nous regroupons les résultats des trois tableaux en un seul :

Tableau 10 : croisement des données des attributs identitaires de l'Algérien(ne) dans le manuel

Désignation par	**Algérien (mas.)**	**Algérienne (fém.)**	**Algérien(ne)s (mas + fém.)**	**Total**	**%**
Appartenance à un territoire	7	2	16	25	**27 .1 %**
L'ethnique	2	00	10	12	**13%**

App. Religieuse	1	00	7	8	**8.7%**
Origine. sociale	10	3	5	18	**19.6 %**
Le genre	11	8	//	19	**20.6 %**
Autre	00	5	5	10	**10.8%**
Total	**31 (33.7 %)**	**18 (19.6 %)**	**43 (69.3%)**	**92**	**99.9 %**

A partir du tableau ci-dessus, nous additionnons les fréquences des attributs identitaires de l'Algérien et de l'Algérienne puis nous les confrontons à ceux de la désignation générique c'est-à-dire les Algériens, nous aurons le diagramme suivant :



Ce diagramme montre qu'être Algérien selon le manuel c'est être un homme arabo-berbéro-musulman. Cette identité collective représente l'Algérianité définie officiellement comme telle. Au niveau de l'individu Algérien(ne), il (elle) est plutôt reconnaissable et identifiable par son origine sociale et son genre.

La disparité entre identités individuelle et collective des Algériens rend inefficace le discours officiel sur le sentiment d'appartenance à un territoire puisque l'individu n'est pas impliqué d'une part et, le fait que cette Algérianité de par sa dimension politique subit les effets de son histoire d'autre part. L'ensemble des données quantifiées permet, au final, de caractériser le personnage du manuel objet d'étude :

Une autoreprésentation instable : l'appartenance à un état-nation n'est ressentie qu'au niveau collectif. L'individu se fonde dans le groupe. L'orientation communautaire du manuel scolaire montre, en plus, l'extériorité de l'Algérianité en

tant que construit cognitif. Dans plusieurs cas, les attributs nationaux sont donnés par l'autre. Si l'on se focalise sur les trois dimensions nationale, ethnoreligieuse et le genre, les taux seront presque égaux : Appartenance nationale = 27 %, appartenance ethnoreligieuse : (8.7 % + 13 %) = 21.7 %, Le genre : 20.6 %. Ces régularités des chiffres pourraient être stabilisées et vécues si la société algérienne est parfaitement homogène. La situation plurilingue et le genre vont différencier les Algériens : le taux de l'appartenance nationale étant constant pour tous (27 %), l'ethnie arabo-berbère représente pour l'Algérien 9.4% et pour l'Algérienne 0 %. Nous pouvons en déduire que les Algériens n'ont pas « *une identité unique commune et historique* » *(RGP, 2016)*

Une représentation très sexuée de la femme : sur le plan égalitaire, la femme algérienne est très mal représentée dans le manuel scolaire. Sur l'ensemble des données, le taux de présence du sexe féminin est de 19.6% contre 69.3 % pour le sexe masculin. Et, il passe à 81% si l'on envisage le genre d'un point de vue linguistique. La représentativité de la femme diminue à 8.7 % en se basant seulement sur le genre (tab 2) qui caractérise la femme algérienne.

Des stéréotypes forts de l'origine sociale : l'identification par l'origine sociale de la femme algérienne dans le manuel est de 17 %. Pour l'homme algérien, elle est deux fois supérieure. Ces chiffres cachent une autre réalité à travers l'usage d'un lexique spécifique au contexte évoqué. Dans la vie sociale, la femme est « *nomade, anonymes ou cadavre* » ou « *noyée* » dans la masse des victimes. Elle est, dans le contexte de l'émigration, *assassinée anonymement*. Enfin, dans le contexte colonial, elle est privée de liberté (*détenue*). Ces conditions de privation et de souffrance dans l'âme et le corps féminin séparent son monde de celui des hommes quoiqu'ils subissent le même sort. L'Algérien est, de son côté, « *fellah, massacré, déporté et privé de ses biens et de sa liberté* ». Ces atrocités ne sont pas partagées par tous les Algériens. Les gens de la paysannerie supportent à eux seuls les atrocités de la colonisation dans leurs « *douars* » et « *bled* ». Les Algériens de la ville sont plutôt désignés comme des « *citadins instruits* » à l'image de Hamid Serradj venu de la ville pour apprendre aux fellahs de Tlemcen le dialogue et l'engagement politique. Cela suppose que quelque part la colonisation dans les villes a été bénéfique pour une partie des Algériens. Ces représentations divisent le monde des algériens en deux : une Algérie nomade, traditionnelle et archaïque, et une autre urbaine et moderne à l'image de la colonisation à faire promouvoir. Ces images négatives tant par leur contenu flou que par le vocabulaire et l'environnement de son apparition (de privation) dénotent d'un mal être algérien et d'une image de soi qui n'est pas forcément construite dans sa propre culture mais donnée en modèle par l'autre.

II-2 Les activités de l'Algérien(ne) dans le manuel

II-2-1 Les métiers et les fonctions de l'Algérien(ne) dans le manuel

Le métier de l'Algérien(ne) le plus fréquent, dans le manuel, est sa condition de « *fellah* ». Le mot arabe admis tel quel dans la langue française prend, de fait, une charge culturelle (origine sociale de misère dans la littérature coloniale) par opposition à « paysan » qui prend sens d'activité rurale non stéréotypée dans la langue. Cette désignation prend toute sa signification lorsqu'elle est confrontée aux métiers attribués à l'autre dans le même contexte. Le tableau suivant met en exergue la relation au travail de l'Algérien, du Français et le reste des nationalités citées dans les textes supports :

Tableau 11 : Les métiers dans le manuel

	Algérien	**Français**	**Autre nationalité**
Métier	• Fellah • Commerçant • Cheikh (enseignant)	• Militaire • Philosophe • Homme de lettres • Humanistes • Avocats • Intellectuels	• Activité scientifique • Créateur d'entreprise

Les désignations « *fellah* » et « *commerçant* » se présente dans le discours du manuel comme des identités socioprofessionnelles. L'Algérien n'est pas montré dans l'exercice de ces activités. Par contre, chez l'autre, il s'agit bien d'une activité, et d'un métier : « *agriculteurs espagnoles* » (T3/15). Les deux vocables de par leur occurrence signifient l'origine sociale modeste des Algériens. A l'opposé, Les français sont plutôt valorisés dans leurs rôles professionnels. Ils sont « *militaire* » montrés en train de mener des assauts, ils sont des philosophes et hommes de lettres « *correspondance de voltaire avec Rousseau sur le droit de la propriété*) (T26/108) ou humanistes *(l'appel de l'Abbé Pierre à la solidarité, l'appel des Prix Nobel contre la violence en Algérie*) (T38/158). Pour les Américains, la création d'entreprise (internet, notamment) les met au-devant de la scène et les implante de plein pied dans les temps modernes. Trois articles de presse sont consacrés à l'entreprise Google (entreprise américaine privée) (T30/130, 31/131 et 32/ /132). Leurs activités scientifiques portent aussi sur les OGM (organismes génétiquement modifiés). La distribution des métiers dans le manuel dévoile deux représentations du monde du travail. D'abord, les métiers manuels, archaïques et sans perspectives sont ceux de l'Algérien. Puis, les métiers diversifiés, modernes et intellectuels avec une portée civilisationnelle sont ceux de l'autre particulièrement l'occident. Le manuel objet d'analyse maintien d'un texte à l'autre un rapport d'infériorité et limite les activités du personnage Algérien à l'exercice des tâches quotidiennes du monde rural. Dans ces conditions, ne pouvant accéder à des métiers modernes tels la gestion administrative ou les métiers exigeant un préalable de connaissance et de formation de base, l'Algérien du manuel est contraint tacitement soit à abandonner son monde traditionnel et archaïque et rejoindre sans réserve le monde de l'autre, celui de la civilisation soit à rejeter la modernité et vivre, donc, dans la souffrance et la privation. La tendance ressentie est que le manuel cherche à remplacer un mode de vie par un autre. On pourrait dire que le contenu du manuel met en place un processus de déculturation/assimilation.

II-2-2 Le comportement de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire

Les activités réellement accomplis dans le manuel par l'Algérien(ne) exprimées en actes réalisés selon le contexte d'apparition sont rares. Les énoncés où l'Algérien se positionne en tant qu'actant sont dans tout le manuel :

** Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations **furent organisées** par le P.P.A à travers tout le pays, (T8/30)*

** Le porteur de la pancarte **résista**, mais l'inspecteur lui **tira** trois balles de pistolet dans le ventre (T8/30)*

** Le 29 octobre 1954, Laghrour Abbès **rentra** de Batna où il **venait d'assister** à une réunion présidée par Benboulaid et Chihani. Nous nous **sommes réunis** chez moi à 21 heures (T9/33)*

** Laghrour me **confia** la lecture en français de deux textes (T9/33)*
** **Les attaques** auront lieu simultanément dans toute l'Algérie à la même heure (T9/33)*
** on **procéda** à la répartition des tâches. (T9/33)*
** elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer (T10/35)*
** chacune **saisissant** un châle, un linge, un haïk, **s'en couvrait** la tête et les épaules (T10/35)*
** nous **regardions**, la joie dans l'âme, nos bourreaux s'entretuer. (T10/35)*
** le dey **avait frappé** de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval(T13/45)*
** les délégués algériens qui **menaient** une bataille pour faire admettre le principe d'un référendum* (T17/57)
** Hamid Serradj, un citadin instruit, **invite** les fellahs de Béni-Boublen à se réunir* (T20/77)

D'autres accomplissements sont présents dans les textes mais n'instituent pas réellement l'Algérien en tant que sujet de l'action comme par exemple les actions menées par les femmes algériennes pendant la guerre rapportée par l'auteure (T15/52 : *Les Algériennes et la guerre*). Elles n'apparaissent pas en scène en tant qu'agent de l'action. Les actions sont imaginées par l'auteure dans le but de leur rendre hommage. Le classement des activités de l'Algérien dans les énoncés ci-dessus par action, par direction et par scène de réalisation nous donne le tableau suivant :

Tableau 12 : Activité de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire

Contexte	**Activité**	**Type d'action**	**Direction**
Colonisation **Immigration**	• Cantonnement dans le « bled » • Poussée démographique • Manifestation • Fuite de la population • Massacre des indigènes	Réaction	L'Algérien(ne) subit l'action
Guerre de libération	• Réunions politiques • Préparation des actes de guerre	Action/réaction	L'Algérien mène des actes de violence et subit la riposte française

En termes de passivité/activité, l'Algérien parait dans l'espace manuel passif. L'Algérien, face aux actions des colons, réagit par le « *cantonnement dans le bled* ». L'autre réaction de l'Algérien(ne) est la guerre du nombre « *la poussée démographique* ». On peut comprendre que durant la colonisation, l'Algérien(ne) n'avait d'actions planifiées face au colonisateur que la résignation ou la fuite. Ces représentations contredisent la longue histoire de la résistance par différents moyens

des Algérien(ne)s. la passivité de l'Algérien(ne) est aussi visible dans un autre contexte celui de l'immigration. Assassiné dans le silence et l'anonymat, l'immigré algérien n'est pas reconnaissable par ses patronymes ou par ces concitoyens. La mission de leur rendre justice revient à l'autre *(Delphine pour mémoire (T7/27) de Didier Daeninckx dans Actualité de l'Emigration, 1987).* En contexte de guerre de libération, l'Algérien(ne) s'engage dans des actions intelligemment planifiées ; *se réunir pour sensibiliser, pour préparer la révolution, organiser l'évasion des dirigeants.* Même en subissant la reposte des Français, l'Algérien(ne), Cette fois-ci, se positionne en tant qu'agent de l'action. Toutefois, le contexte dans lequel se réalise ces actes est, aussi, porteur de signification. L'environnement linguistique dans lequel apparaissent les activités de l'Algérien(ne) est l'expression d'une atmosphère d'oppression et de dépersonnalisation. Il est meublé majoritairement de : *la détention, la colonisation, la mort, les massacres, l'agression, la guerre, la déportation, l'assassinat.* L'Algérien(ne) est, dans ce monde de peur et de privation, *victime, déshumanisé, anonyme ou cadavre.* Le monde de l'autre comparé à celui de l'Algérien s'offre au lecteur comme un monde meilleur où les humains vivent en harmonie avec leur environnement. Le monde de l'autre, de l'étranger, particulièrement celui de l'occident, est reconstruit par un lexique mélioratif et d'une portée culturelle tels *humain, logique, compétent, inventif, solidaire, pacifique, puissant et créateur de richesse*. Le monde de l'autre est un monde organisé.

L'Algérien, sous la pression de son monde, de sa culture et de son histoire, réagit souvent par des actes moins intelligents que spontanés : *se résigner, s'évader, se manifester ou se cantonner dans le bled*. Le monde de l'autre tente de s'imposer à l'Algérien par l'élévation scientifique et la supériorité matérielle. Ces attitudes positives envers l'autre et négatives envers le soi traduisent un rapport intériorisé comme effet de la colonisation réactualisé par le manuel scolaire. Ces tensions psychologiques nées du sentiment d'être opprimé et de l'incapacité à agir traduit par la passivité du personnage algérien entraineraient consciemment ou inconsciemment un mal être algérien. La personnalité de l'Algérien(ne) affectée par cet environnement dans le discours du manuel et par les faits historiques et culturels qu'il présente est vouée à un déséquilibre perceptif de soi et de l'autre. Les textes officiels préconisent de *former un citoyen capable d'agir sur le monde.* Cet objectif s'est glissé vers la formation d'un citoyen qui subit passivement les poids de son monde d'hier et d'aujourd'hui. La socialisation d'une culture chargée de ces représentations de soi négatives se trouve doublement renforcée ; d'un côté, par le choix d'une pédagogie transmissif et dirigiste qui met l'apprenant dans un processus d'endoctrinement et, par la centration sur une époque de l'histoire nationale. L'Agentivité se définit comme *un sentiment de confiance ou croyance en la capacité de l'individu à agir efficacement sur le monde*. (Bandura, 2010). Pour le futur citoyen, ce sentiment d'efficacité et de l'estime de soi ne s'acquiert que par des modèles éducatifs favorables à une identité forte et positive. Le personnage algérien réel dessiné par le manuel dans l'inaction rencontre le futur Algérien qui est aussi dans l'inactivité pédagogique donnant lieu à une forme d'inertie et d'une perception de soi négative Ces deux aspects de la construction identitaires seront inévitablement les traits saillants de « l'être Algérien dans le manuel scolaire ».

II-2-3 Le comportement langagier de l'Algérien(ne) dans le manuel

L'activité langagière est le propre de l'homme. Prendre la parole c'est saisir le monde pour le questionner, le décrire pour mieux le comprendre. Dialoguer, exprimer ses sentiments et échanger sont des actes qui donne raison et consistance à une manière d'être dans le monde. Dans cet esprit, l'activité langagière du personnage algérien dans l'univers textuel du manuel est la manifestation de son existence physique et symbolique. Quand nous essayons de retracer dans le manuel la manière dont l'Algérien(ne) saisit la parole pour interagir avec son milieu, nous

nous situons au cœur des programmes scolaires algériens organisés autour de la notion de communication et que celle-ci est, dans un sens général, synonyme de culture. Or, Si l'on se réfère uniquement aux paroles rapportées au style direct de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire pour savoir comment il se positionne en tant que locuteur/ interlocuteur. Nous aurons pour énoncés en tout ce qui suit *:*
Les actes de langage dont il est questions dans ces énoncés sont :

- *F. Abbas **témoigna** de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour-là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées. On tirait sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. (T8/30)*
- *Quant à Benabès, il **disait** sans cesse : « Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé ». (T9/33)*
- *C'est à cette époque-là qu'il nous **dit** : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu » (T19/160)*
- *Mais est-ce que tout le monde est capable de **formuler** une opinion ? Si tu **parles** des anciens, oui : ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres… les autres… qu'est-ce qu'ils sont.* (T20/77)
- *Si les citadins et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable !* (T20/77)
- *Je propose simplement d'ouvrir la séance, **dit** Hamid Serradj, il faudrait alors un raïs ! Il donnera la parole à chacun d'entre-nous, qui estime avoir quelque chose à dire.* (T20/77)
- *Je donne mon avis, proclama Ba Dedouche (T20/77)*
- *Oserais-je poser une question ? (T20/77)*
- *Je serais heureux, de savoir si nous sommes en séance(T20/77)*
- *Un raïs ? Qu'est-ce qu'un raïs vient faire dans une réunion de fellahs ? **Demanda** quelqu'un. - Mais moi, je n'ai pas besoin d'un raïs pour prendre la parole ! **protesta** Ba Dedouche. Je peux la prendre tout seul !* (T20/77*)*
- ***Je relate** la tragédie, (*poème : T5/20)

Ces 11 occasions de prise de parole peuvent être catégorisées en 5 actes

- *Témoigner des massacres de la population*
- *Déclarer un acte de guerre*
- *Exprimer la difficulté de dialoguer avec autrui*
- *Ouvrir une séance de réunion de fellahs*
- *Contester un ordre*

Les situations où un « *je* » algérien s'institue en (inter) locuteur sont :

1- ***Je relate** la tragédie*
2- ***J'appris** au milieu de la cour, grâce à ces bavardages, certains détails sur le camp*
3- ***Je donne** mon avis**,** proclama Ba Dedouche*
4- ***Oserais-je** poser une question*
5- ***Je serais** heureux**,** très heureux de savoir si nous sommes en séance,*
6- ***Je propose** simplement d'ouvrir la séance opinion*
7- *Mais moi, je **n'ai pas besoin** d'un raïs pour prendre la parole.*
8- ***Je peux** la prendre tout seul*

Dans ces énoncés les verbes sont de types déclaratifs et/ou statifs. L'environnement dans lequel se réalisent ces verbes est jalonné par les vocables : *tragédie (*énoncé 1*), l'intérieur d'un camp de détention (*énoncé2*) et une difficulté à prendre la parole (*le reste des énoncés*).* Les actes de parole : *raconter, déclarer* et *contester* qui constituent l'essentiel du fond de l'activité langagière du personnage algérien ne sont pas des verbes d'action. Ils décrivent un état psychologique chargé de sentiments négatifs dans un contexte de privation (énoncé 1 et 2). Dans les autres énoncés (de 3 à 8), l'Algérien revendique le droit à la parole (poser une question, donner son avis). Le constat est que ces échanges verbaux se déroulent entre Algériens. On ne retrouve pas dans le manuel un échange avec l'étranger. Deux explications sont, dans ce cas, possibles : soit que l'Algérien ne dialogue qu'avec lui-même, avec autrui « *Mais, moi, je n'ai pas besoin d'un rais pour prendre la parole/ Je peux la prendre tout seul* », soit que l'Algérien a vraiment besoin d'un dialogue interne : « *Je serais heureux, de savoir si nous sommes en séance…»*. Le manque de confiance en soi de l'Algérien parait surgir d'une double relation interculturelle. L'absence de l'autre dans sa différence dans les situations de communication engendre naturellement l'absence d'échange interculturel. Et, les difficultés d'une communication viennent de la rencontre dans l'espace algérien de deux cultures sensées toutes les deux endémiques ; l'une ramenée par *les citadins instruits* et l'autre représente la culture des « *fellahs* » :

> « *Si les citadins et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable ! »* (T20/77)

Toutes ces activités de langage se sont réalisées dans les mêmes circonstances. Dans toutes les situations, nous retrouvons incessamment ce contexte qualifié de « *tragédie* », mot qui revient dans le manuel à trois reprises. L'ensemble des énoncés prélevés sont produits dans un contexte déjà identifié. Ils sont insignifiants en quantité par rapport au volume textuel du manuel. Dans tous les autres textes, l'Algérien est dit, parlé dans ces actes et ses dires. L'Algérien ne prend pas la parole, il est silencieux sauf dans le cas d'un acte de guerre ou pour décrire sa misère pendant la colonisation. Le texte dialogué « *Hamid Serradj réunit les fellahs* » (T20/77) représente presque les deux tiers des énoncés où l'occasion de prendre la parole est donnée à l'Algérien tandis que la femme algérienne, elle, est totalement privée de parole dans tous les textes du manuel scolaire. Nous retrouvons, là encore, les représentations de la femme algérienne peintes à travers les attributs identitaires et sa présence dans le manuel. Le choix d'inscrire un texte de l'auteure *K.T. Ibrahimi* « *femmes algériennes dans les camps* » n'a pas pour autant combler le manque de la représentativité féminine. Par ailleurs, lorsque des Algériens « *fellahs* » se réunissent à l'initiative de Hamid Serradj, il y a problème de coordination et de tour de parole ;

- « *Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion ? Si tu parles des anciens, oui : ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres… les autres… qu'est-ce qu'ils sont. »*
- *« Mais moi, je n'ai pas besoin d'un raïs pour prendre la parole ! protesta Ba Dedouche. Je peux la prendre tout seul ! »*

Ces deux énoncés véhiculent des représentations négatives vis-à-vis du comportement langagier des Algériens. D'abord, H. Serradj, son statut de « *citadin instruit »* le situe au-dessous des « *fellahs* » qui, eux ne savent pas se parler. Ensuite, cette réunion se caractérise par un manque de confiance en soi et en autrui : « *Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion »*. Mais, lorsqu'il s'agit d'Algériens citadins, les choses vont beaucoup mieux. La réunion d'A. Laghrour avec les militants de la cause nationale, à Batna, se déroule dans un climat idéal. Tout y est ; la sérénité, les tours de parole et l'écoute. Il s'agit dans cette réunion de la préparation d'un acte de guerre (déclaration du 1er novembre 1954). D'ailleurs, les circonstances de violence légitime ou pas constituent la seule

occasion où l'Algérien sait s'y prendre. Les activités langagières du personnage algérien dans toutes leurs formes supposent qu'il a le droit à la parole quand il s'agit de dire son statut de victime « *On tirait sur tout, partout* », quand il s'agit d'acte de guerre « *le grand jour est enfin arrivé* » ou quand il s'agit de défi « *Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu* » (voir énoncés ci-dessus). Ces rares occasions où la parole est octroyée à l'Algérien dans le discours du manuel limitent le champ thématique aux seules revendications et quête de la reconnaissance. L'Algérien n'a pas à prendre la parole pour dire et décrire le monde, les sentiments intimes, la famille ou les défis du monde d'aujourd'hui.

Le croisement des indicateurs relevés dans le manuel scolaire donne, en définitive, la réalité suivante : être Algérien dans le manuel scolaire **signifie être passif, silencieux et dépourvu de son individualité.** Son identification passe par les effets du colonialisme français, il n'est reconnu que s'il s'engage dans la violence**. La** passivité, langagière notamment, du personnage algérien nourrit une image de soi négative tout au long du manuel. **L'autre est** présenté **comme une menace permanente** à laquelle il faut répondre soi par la violence soit par le repli sur soi**. L'autre est,** en même temps, érigé en **modèle de conduite et de développement.** La personnalité algérienne est marqué par deux contextes ; celui de la colonisation et celui de l'émigration. Le manuel scolaire lègue la parole aux auteurs étrangers de relater les faits relatifs à ces contextes **(***l'Histoire des arabes au Maghreb, Delphine pour mémoire et l'appel des intellectuels français à dénoncer la torture en Algérie***).** L'étude du personnage algérien par sa présence dans le discours du manuel scolaire et les attributions dont il bénéficie a montré que les caractéristiques personnelles ne sont pas les mêmes chez l'individu et chez le groupe. **Le groupe prime sur l'individu** qui, lui, est appelé à se fondre dans la masse. **L'origine sociale et la dimension ethnoreligieuse constitue le noyau central de la perception de soi** et que le sentiment de l'appartenance à une nation (l'Algérianité) en est un élément périphérique. Les liens nationaux sont au niveau individuel très affaiblis. La **femme algérienne** est la plus mal présentée et représentée. Elle n'est identifiable que par **le genre** (identité sexuelle). L'Algérienne subit aussi les **inégalités des sexes** dans toutes leurs formes : occupation de l'espace social, reconnaissance et mérites et représentativité. **Les deux personnages féminin et masculin font l'objet d'une représentation stable qui leur assigne un rôle de victime et d'aliéné** en quête de reconnaissance de l'autre. Ils tissent des rapports complexes avec leur environnement par l'opposition de deux modes de vie traditionnel et moderne qui renforcent leur dépendance et leur subordination.

II-3 L'Algérianité comme un nouveau rapport au monde

Dans le sens le plus général, notre monde et tout ce qui s'y trouve sont en interaction permanente. De ce dynamisme naturel nait un réseau de relations entre les objets et les personnes d'une part et entre les personnes elles-mêmes par le biais de ces objets. La culture comme produit de l'interaction sociale nourrit et détermine, en retour, les relations interpersonnelles et un certain rapport avec les objets du monde. Elle est, dans cette perspective, l'ensemble des expériences d'un groupe social historiquement situé. Le rapport à la culture, à l'Histoire et au territoire dans l'espace et le temps sont les éléments constitutifs d'une manière d'être. L'étude de ce réseau de rapports permet de restituer l'organisation et les conduites dans une société humaine. Ces rapports se fondent sur un savoir social partagé sous forme de représentations sociales. La formalisation de ces images cognitives se fait dans l'interaction communicative. L'étude des éléments linguistiques dans le discours social, notamment celui des manuels scolaires, conduit à la compréhension de la

formation et du fonctionnement des représentations car le langage les extériorise et leur donne forme, permanence et diffusion intergénérationnelle. Dans ce cadre, l'étude des rapports que l'individu tisse avec le monde nous permet d'accéder à son identité. Dans cette catégorie, nous tenterons de s'intéresser au rapport de l'Algérien(ne) à son histoire, à sa culture et au territoire. Ces trois éléments sont importants par leur poids, dans le contexte algérien, dans la formation identitaire comme éléments centraux de la perception de soi. L'Algérianité est le terme inventé pour exprimer le sentiment d'appartenance à l'Algérie.

II-3-1 Le rapport à l'histoire

Les textes d'auteurs algériens sont, dans leur totalité, issus de la littérature coloniale (documents authentiques, extraits d'ouvrages). La thématique dominante traite du poids de la colonisation dans ses aspects sociopolitiques et, subséquemment, de la guerre de libération. Les textes supports sont principalement regroupés dans le premier projet intitulé *étude de documents d'Histoire*. Ils sont au nombre de 20 extraits d'ouvrages dont la moitié appartiennent à deux auteurs algériens : *Mahfoud Kaddache* 07 extraits de ses trois ouvrages « *La conquête coloniale de l'Algérie (1988), Histoire du nationalisme algérien (1981), Et l'Algérie se libéra (2000*) ». Le second auteur, le plus cité, *M. Yousfi*, représenté dans le manuel par trois extraits de son ouvrage *« l'Algérie en marche (1985)* ». Ces deux auteurs ont participé à la guerre de libération nationale et ayant occupé des postes politiques dans l'Algérie indépendante. Ces extraits sont importants dans la mesure où leurs auteurs sont des témoins oculaires de cette douloureuse période de l'histoire nationale. D'autre part, les postes officiels qu'ils ont occupés dans l'administration centrale après l'indépendance font que les deux auteurs relatent, dans une large mesure, la version officielle de l'Histoire nationale contemporain. Sachant que la réécriture de l'Histoire de l'Algérie est une problématique à part. Les tentatives, sous la présidence Chadli (1979-1990), de créer un fond documentaire composé de documents, de témoignages et de correspondances des militants de la cause nationale témoignent de l'importance accordée à cette entreprise et de son actualité. Les autorités de l'époque sous l'égide du F.L.N (front de libération nationale) ne sont pas neutres dans la réécriture de l'Histoire nationale. Cette tendance explique en partie les choix opérés dans le manuel scolaire. Les personnages célèbres, comme nous venons de le voir ci-dessus, appartiennent, en majorité, à ce parti politique, D'autant plus, le langage, l'idéologie et un certain vocabulaire et sigles observables dans le manuel renvoient à ce parti d'obédience socialiste. Les références à ce parti sont nombreuses dans les textes algériens, nous en sélectionnons les plus pertinentes et utiles à la compréhension du rapport de l'Algérien(ne) à son Histoire.

Le parti FLN (cité 12 fois dans le manuel) est présenté, au travers des récits historiques rapportés par des auteurs qui y adhèrent, comme seul fondateur et représentant du peuple algérien. Il est le garant de la volonté populaire :

- *Tous les musulmans sont nationalistes et regardent avec sympathie le **FLN** (T16/57)*
- *Maintenir la mobilisation du peuple afin de le faire basculer, dans sa majorité, après les manifestations du mois de décembre 1960, résolument du côté du **F.L.N*** (T15/52)
- *C'est que le **F.L.N**. loin d'être un simple courant d'opinion, s'affirmait de plus en plus comme le garant de la volonté populaire et l'instrument de sa réalisation (*T13/47)

Dans ces énoncés, le parti FLN est associé à l'islam, autrement dit, pour être musulman, il faut se *sympathiser avec le FLN*. Ensuite, associé à *la mobilisation du peuple* algérien pour son indépendance. Enfin, ce parti est l'expression de *la volonté populaire*. Ces trois représentations du FLN font qu'il n'est pas « *un simple courant d'opinion* » ni même une idéologie mais il représente aussi l'Islam. L'indépendance de l'Algérie est le fruit d'une longue marche populaire sous plusieurs formes. De la résistance populaire à l'organisation des manifestations « Ce jour du 8 mai, de **grandes manifestations furen**t organisées par le **P.P.A** à travers **tout le pays** »

(T8/30) à la création du FLN *le 29 octobre 1954 « C'est la première fois que l'on entendit parler de ce mouvement révolutionnaire*. » (T9/33)

Au regard du fait que la révolution est perçue comme l'œuvre de tout un peuple dans ses différentes composantes culturelles et ses différentes formations politiques, le manuel par ce choix conscient ou inconscient véhicule une idéologie partisane. Les formations politiques ayant contribué à l'effort national devraient être représentées de façon équilibrée. Cette exigence est d'autant plus juste lorsque L'Algérie a basculé vers le multipartisme depuis les années 80. Cette nouvelle réalité nationale n'a pas été envisagée dans le manuel scolaire. Par ces choix et sa thématique, le manuel scolaire algérien se donne à voir comme un « *manuel socialiste* ». L'absence d'autres formations politiques est aussi révélatrice d'une position politique. Tout porte à croire que le nationalisme algérien est l'affaire exclusive de ce parti sans pour autant négliger son rôle historique. L'implication des auteurs dans leurs écrits est détectable à travers les modalités et procédés narratifs mobilisés. En plus du récit à la première personne (du singulier et du pluriel), d'autres marqueurs subjectifs de l'auteur sont visibles. Nous en avons choisi de chaque texte du corpus un passage où l'auteur s'implique ouvertement dans son récit :

- *L'Algérie devint **l'exutoire** des populations **pauvres** du nord de la Méditerranée. (T3/15)*
- *Seuls, les rachats des terres par les Indigènes et la **misère,** « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui **craignaient** de voir les **masses rurales** constituer une force révolutionnaire **dangereuse**. (T4/17)*
- *« Les Indigènes **restaient cantonnés dans leur ble**d, les villes n'étaient pas encore **envahies** » (T4/17)*
- *« C'est **aux Arabes** encore que l'on doit la désignation des inconnues par la lettre x » (T6/25)*
- *« Le colonat, animé par **la haine et la violence**, donna libre cours à **ses instincts les plus bas**. Les massacres atteignirent le **paroxysme de la tragédie** dans le Constantinois. » (T8/45)*
- *« Nous étions tous **très émus** à la suite de la lecture de ces tracts » (T9/33)*
- *« Comme dans **toutes les prisons du monde**, nous passions par des **états extrêmes** » (T10/45)*
- *« On tirait sur tout, partout : **fellahs, femmes, enfants, vieillards,** tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai*. » (T8/45)
- *« Les suites d'une affaire **louche** et **malhonnête** montée par des négociants, […] c'était déjà le bras de fer avec un ordre impérial qui **acceptait mal son déclin**… » (T13/47)*
- *« **Une fois de plus le droit** ne s'inscrivait dans l'histoire »*
- *« Nous **voudrions** rendre justice à toutes ces femmes qui, souvent, dans l'anonymat le plus total, ont contribué, grâce à des méthodes diverses et variées et dans une multiplicité de lieux, à soutenir l'effort de guerre » (T15/52)*
- *« Les Pieds noirs furent **ulcérés** de constater que les musulmans qu'ils **croyaient** acquis à la fraternisation d'un certain 13 Mai, manifestaient en faveur du FLN. »*
- *« **La volonté et le courage** de la rude école de l'O.S. firent le reste. »*
- *« Il était possible de créer un autre monde que celui dans lequel elles et leurs mères ont vécu, un monde où **les relations entre les deux sexes seraient différentes**, un monde où **elles seraient les égales des hommes** » (T15/52)*
- *« Il ne s'agit pas que **l'un de nous** fasse de beaux discours et que les autres l'écoutent »*
- *L'association femmes-sphère privée **règne encore (<u>toujours chez nous</u> !) (T15/52)***
- *Les maquisards surtout étaient […] **heureux** de voir **toujours populaires les mots d'ordre du FLN** et certains de la victoire finale* » (16/57)

Les auteurs algériens sont visiblement impliqués dans leur récit sans doute parce qu'ils sont des témoins ayant vécu les événements rapportés. Cette implication pourrait être observée au niveau de jeu de pronoms *(je, on, nous*), au niveau d'un jugement de valeur *« le courage et la volonté, la haine et la violence, acceptait mal son déclin, beaux discours*) par l'expression d'un sentiment *(très émus, états extrêmes*,), par une généralisation sans réserve (c'est *aux arabes, paroxysme, jamais la medersa, firent le reste, toujours, chez nous, tout et partout*). Un autre phénomène à observer dans le traitement des extraits par les concepteurs du manuel et qui serait un indicateur de prise de positions. L'intervention dans les textes par des opérations de coupure (T3/15, T1/35, T11/43, T12/45, T13/45, T15/52, T16/557, T18/72, T27/104, T28/108, T35/142, T36/144) à l'intérieur et à la fin du paragraphe aura certainement des incidences sur la signification si elle n'est pas explicitée et justifiée. La pédagogie des extraits dans l'apprentissage de la lecture pose le problème du contexte et de la signification globale de l'œuvre duquel sont choisis les morceaux. Dans le cas de notre manuel scolaire, l'intervention s'est faite au niveau du choix de l'extrait par rapport à l'œuvre entier et au niveau de l'extrait même. Ces opérations de suppression ne sont pas justifiées par leur longueur du moment que les textes du manuel sont courts (sur une seule page) et du moment que le niveau avancé des élèves de classes terminales autorise le traitement de textes relativement longs. Il est question en apparence de choix de propositions au service d'une orientation voulue. Les concepteurs du manuel chercheraient à attirer l'attention des lecteurs sur des informations précises et volontairement ciblées. Ce procédé serait passé sous silence si l'objectif d'apprentissage « *manifester son esprit critique* » n'est pas retenu. Il s'agit dans le manuel, de faire *la synthèse d'informations, de la fiche critique de lecture* et d*'exprimer son imaginaire.* Ces objectifs sont définis par les auteurs eux-mêmes, il aurait convenu de signaler en bas de page ces censures sur le plan pédagogique. Etant le cas, ces interventions, plus ou moins généralisées à tous les textes dont le thème est relatif à l'Algérie, pourraient revêtir un caractère idéologique. En plus, sur le plan éthique, elles constitueraient un non-respect des droits d'auteurs. Il parait, à la lumière de ces données qu'une confusion entre relater un événement historique et étude historique dans le rapport de l'Algérien à son histoire. Le caractère subjectif des événements historiques rapportés ne va pas de pair avec « *l'étude de documents d'Histoire* » (projet1) ou avec la lecture critique (projet 2). La conception de l'histoire nationale ne dépasse pas le stade de raconter des faits historiques auxquels il est demandé à l'apprenant d'y adhérer. Tous les textes dont le thème est relatif à l'Algérie ne sont pas argumentés ou s'appuient sur des références validées. Des historiens étrangers sont présentés comme source officielle. Nous ne savons pas si B. Stora (historien français), D. Sourdel (historien belge) et Henri Alleg sont-ils ou pas admis officiellement par l'état algérien comme spécialistes de la question algérienne au point de diffuser leurs idées à des générations d'Algériens. Les auteurs du manuel vont plus loin encore quand ils admettent La version occidentale de l'Histoire. M. Yousfi qui occupe une place de choix dans le manuel soutient la thèse américaine selon laquelle lancer la bombe atomique sur des civils japonais a pu ramener la paix mondiale lors de la deuxième guerre mondiale (T15/50). Dans le même texte, l'auteur expose le « *suicide de Hitler* » comme un fait historique vérifié alors qu'il n'est qu'une supposition des Alliés. De son coté, R. Malek, homme politique et un des négociateurs de l'indépendance nationale, dans son texte « *le bras de fer avec l'ordre impérial* » (T14/47), inscrit la révolution nationale dans un ordre internationale (socialisme/capitalisme) :

« L'utopie » du 1er novembre a « pris ». Les conditions internationales s'y prêtaient. Du Caire à Casablanca, ***c'était déjà le bras de fer avec un ordre impérial qui acceptait mal son déclin*** *»* Réda Malek enracine la révolution algérienne dans la confrontation idéologique internationale entre le socialisme et l'impérialisme. Elle n'est pas, selon l'auteur, l'expression propre de la volonté d'un peuple ayant son histoire et sa culture. Pour l'auteur, la guerre de libération est le fruit de circonstances internationales. Nous avons établi dans le chapitre premier de notre travail que le nationalisme algérien trouve ses racines dans une *continuité historique millénaire* (documents officiels de l'état algérien) et, dans des éléments culturels propres à l'Algérie. L'orientation socialiste du manuel, comme nous venons de le voir, repose sur le choix des auteurs, la place du FLN et sur des propositions explicites dans les extraits. A cela s'ajoute un certain vocabulaire que l'on pourrait observer au niveau ; de la désignation de l'Algérien au pluriel (*arabes, indigènes, musulmans, population, peuple, hommes, femmes…).* Ces indications ignorent l'individualité au profil du groupe national. Ce fait a été également retrouvé dans la caractérisation du personnage algérien (supra I-4). Un autre vocabulaire plus explicite peut se rencontrer dans les textes tels « *ordre impérial* ». R. Malek suivi, en cela, de M. Kaddache « *les ambitions des théoriciens capitalistes* ». De son côté M. Yousfi affirme dans son texte « *Histoire du 8 mai 1945* » (T8/30) que pendant les manifestations les Algériens scandaient « A *bas l'impérialisme, vive la victoire des Alliés* ». La présence de personnalité célèbre *« Tito, chou en lai, Nasser, Alban Liechti (*communiste français*)* » renforce cette tendance socialiste. Nous savons bien que le FLN est un parti socialiste, sa présence remarquée à lui seul suffit à qualifier l'idéologie que le manuel défend. La guerre de libération nationale est la consécration d'une longue résistance menée par le peuple algérien en référence à ses propres repères. C'est le choix du parti FLN qui donnera un caractère socialiste à la révolution algérienne par des alliances nécessaires au contexte international de l'époque. Cette vision socialiste de l'Histoire que le manuel scolaire défend ne reflète pas la réalité algérienne. Dans le même sens, l'auteure K.T. Elibrahimi, dans son texte « *Les Algériennes et la Guerre* » publié dans un ouvrage collectif « *Mémoires collective,* de M. Harbi et B. Stora (2004**) »** inscrivait le combat de la femme algérienne dans l'international féminisme :

« *démontré qu'il était possible de créer un autre monde que celui dans lequel elles et leurs mères ont vécu, un monde où* ***les relations entre les deux sexes seraient différentes****, un monde où elles seraient les égales des hommes […] la guerre leur a permis de perturber l'ordre établi par les hommes, elle leur a fait prendre conscience que* ***la résistance n'avait pas de frontière, qu'elles dépassaient celles de leur communauté et concerné d'autres femmes qui partageaient avec elles les mêmes idéaux de liberté, d'émancipation et de justic****e* **». (je souligne),** (T16/52)

Nous constatons que ce rapport à l'Histoire concerne uniquement l'Histoire coloniale du pays. En ce qui concerne la période précoloniale ce rapport disparait puisque le manuel scolaire autorise l'autre (auteur étranger) de le relater.

Dans le texte « *Histoire des arabes : l'Islam et les conquêtes* » de D. Sourdel, les arabes sont présentés comme

- « *Des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Egypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » (T2/12)*

L'arrivée de l'Islam, pour cet auteur, est une invasion des troupes arabes en quête de biens matériels

- *« Ce personnage, dès 711, entreprit d'envahir, à la tête d'une troupe de berbères islamisés, le territoire espagnol* »

Le « *personnage* » dont il est question dans cet énoncé est selon, Sourdel « *chef berbère du nom de Târik ibn Ziyâd* ». La façon dont cet auteur introduit dans son

récit une personnalité emblématique pour les Algériens n'est pas sans parti pris. La victoire de l'armée musulmane au VII° siècle sur les romains en Afrique du nord est attribué à « *une armée byzantine, mal préparée* ». Sourdel soutient encore que la population locale a été contrainte de rallier aux « *conquérants* » y adhérent par la force « *A cette date, les Berbères avaient cessé de s'opposer aux conquérants* ». On se demande pour quelle raison, les auteurs du manuel ont laissé le soin à un auteur étranger partial de relater des faits fondateurs de la nation algérienne. Pour préciser davantage les orientations idéologiques du manuel scolaire, nous résumons dans le tableau suivant ses choix de l'époque, de l'auteur et des thèmes :

Tableau 13 : distribution des textes supports par époque et par auteur

	Précoloniale	p. coloniale	Postcolonial
Auteurs algériens	néant	Colonisation Guerre de libération	néant
Auteurs étrangers	Esclavage Conquêtes de l'Islam	Néant	Emigration Travail de mémoire

Cette distribution par auteur et par époque est significative. L'Histoire pour l'Algérien commence et se termine avec la colonisation française et la guerre de libération.

Les programmes d'histoire, dans les différents paliers, accordent à l'histoire nationale une place de choix dans la mesure où elle représente le creuset dans lequel s'est forgée l'identité algérienne. RGP (2016 : 33) cite les enseignements à programmer selon cette ordre : *L'Histoire nationale, Maghreb et ses civilisations, le monde méditerranéen et son évolution, l'Afrique et le tiers monde, l'Histoire du monde*. En ce qui concerne l'Histoire nationale, le document précise la manière de le saisir « sans *privilégier une période historique donnée* ». La démarche préconisée, chronologique et thématique. Elle se fonde « *sur l'analyse des questions et problématiques qui rendent compte des orientations et des lois qui régissent la dynamique historique* » (p. 33)

Le document n'explique pas ce qu'il entend par « chronologique » et « thématique ». Toutefois, nous pourront faire un rapprochement entre ces deux approches (chronologique et thématique) à deux approches préconisées dans la didactique de l'Histoire : Le récit de l'Histoire et l'explication. Le récit historique consiste à relater des événements, des dates, des personnages et des lieux. L'apprenant devrait connaitre ces informations sans pour autant être en mesure de les traiter dans une perspective de reconstruction du récit. L'autre approche explicative qui ressemble à celle dite thématique ne tient pas compte de l'ordre chronologique et traite un thème (la colonisation), elle repose sur la mise en relation d'un ensemble de faits situés dans le temps pour en dégager de la signification. Dans l'un ou l'autre cas l'intervention de l'Historien est inévitable. Le récit historique exprime le regard même critique du narrateur, l'Historien s'inscrit dans une argumentation à visée explicative. Son intention est de faire adhérer son public à sa compréhension de l'Histoire. Les textes historiques sont majoritairement regroupés dans le premier projet dont l'intitulé est *l'étude des documents d'Histoire*. Le seul texte retenu pour la période précoloniale renvoie, également, à un contexte de guerre et de conquête. Au total 22 textes répartis dans le temps comme suit dans le manuel scolaire

Tableau 14 : les faits historiques dans le projet I ; étude de documents d'Histoire

Période	**Préhistoire**	**De 0 à 1830**	**De 1830 à 1962**	**De 1962 à aujourd'hui**
Texte	0	1	21	0
thème	//	conquête	Guerre/résistance	//
%	0%	4.5%	95.5%	0%

L'Histoire est une discipline en lien direct avec le processus de socialisation, elle en constitue même la colonne vertébrale. L'éducation qui ignore le passé précolonial et poste coloniale et qui ne se perçoit que dans une période précise va à l'encontre de l'idée d'une continuité historique. Les informations historiques contenues dans le manuel sont connues de tous les apprenants du secondaire (d'autres disciplines les traitent en profondeur). Il ne s'agit plus d'un nouvel apprentissage mais d'un traitement spécifique d'un fait historique dans le cadre de la préparation des apprenants à des études historiques supérieures.

L'Algérien, pour conclure sur cette partie, dans son rapport à son histoire suggéré par les auteurs du manuel scolaire est **résolument socialiste avec une faible relation à son histoire antérieure et postérieure à la période coloniale**. **Son Histoire n'est pas le reflet de son évolution culturelle, elle s'inscrit dans la lutte des classes sociales qui la renvoie au matérialisme occidental. L'Histoire, comme science ayant ses méthodes et ses objets, se résume, selon la conception du manuel, en l'exposition des faits et des témoignages, elle est un instrument au service d'une orientation politique et, en tant que telle, elle n'est pas sujette à la critique.**

II-3-2 Le rapport de l'Algérien(ne) à la culture dans le manuel scolaire

Les différents documents fondateurs du système éducatif algérien (de 1976 et de 2003) instituent l'apprentissage de la culture en trois composantes : une culture nationale, une culture scientifique et technique et une culture universelle. Ces trois composantes visent trois objectifs sociaux : l'intégration sociale, la qualification et l'adaptation au monde moderne. Le référentiel général des programmes (2016) propose, d'une part une série de thématique à travailler sans distinction de niveau ou de cycle :

le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, la dette extérieure, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, la solidarité... sont des espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens (RGP, 2016 :13).

Ces thèmes, en plus de leurs contenus scientifiques et de leur actualité, peuvent être abordés dans une approche historique (histoire des pandémies, histoire de l'eau, de l'espèce animale ou le progrès scientifique). Ils offrent des possibilités de traitement diversifiées et interdisciplinaires. Les concepteurs des programmes et des manuels scolaires puisent, nécessairement, dans cette liste la matière première à inscrire. Cependant, ils leur importent de les objectiver, les organiser et les adapter aux

objectifs prédéfinis. Or, ces opérations sont inévitablement filtrées au travers des représentations des auteurs. La répartition par thème et par auteur dans notre manuel scolaire nous donne le tableau suivant :

Tableau 15 : Répartition des thèmes dans le manuel scolaire

Culture à apprendre	Contenu d'auteurs algériens	Contenu d'auteurs étrangers
Culture nationale	Thèmes relatifs à • La colonisation (07 document) • la guerre de libération (1954-62) (09 documents)	Deux documents relatifs à • Le droit à l'autodétermination des algériens • la torture (guerre d'Algérie) 2documents
Culture scientifique	Néant	• Débat d'idées • Philosophie • Droits de la personne • La paix mondiale • L'humanitaire • Internet • L'environnement • Racisme, solidarité
Culture universelle	Néant	• Les Humanités

Les thèmes sélectionnés d'auteurs algériens se limitent à deux domaines ; la colonisation 44% du contenu culturel et 56% pour le thème de la guerre de libération. La conception des auteurs du manuel scolaire de la culture nationale à inscrire comme objet d'enseignement et d'apprentissage, en plus de sa nature substantielle, se réduit aux effets néfastes de la colonisation et les atrocités de la guerre de libération. Les autres éléments culturels ; les biens matériels (sites archéologiques, œuvres littéraires et scientifiques, habits et arts culinaires, urbanisation et transport, production artistiques) et biens immatériels (chants populaires, pratiques socioculturelles, fêtes et célébrations, production cinématographique et pratiques sociales) n'ont pas eu place dans ce contenu. Dans le tableau ci-dessus, le contenu sélectionné d'auteurs étrangers touche à presque tous les domaines. La diversité des thèmes abordés et la répartition continue sur les quatre projets dans le manuel assurent leur visibilité et leur récurrence. Cette distribution garantit à l'autre une représentation valorisante. A l'opposé, nous voyons, dans la colonne des auteurs algériens, l'éviction de l'Algérien dans deux domaines sensibles ; culture scientifique et universelle. La culture nationale est

représentée par deux thèmes : la guerre et la colonisation. La concentration sur des événements survenus dans une période sombre de l'Histoire marquée par la dépersonnalisation, la dépossession et la violence physique suggère que l'être algérien n'a d'existence que par rapport à cette histoire. De cette manière, l'image de l'Algérien colonisé dans ce contenu se réactualise et se maintient dans les esprits. La répartition thématique dans le manuel atteste d'un autre aspect d'une crise multiforme. Elle donne lieu à l'image d'un Algérien exclu du monde de la culture scientifique et de la raison. Tous les thèmes relatifs à la culture scientifique sont d'auteurs étrangers (extraits d'ouvrages de référence, articles de presse, affiches et slogans). Aucun auteur algérien n'investit les domaines de débat d'idées, de la philosophie ou des actes humanitaires. Les documents supports d'apprentissage (textes et affiches) à thème scientifique représentent 45% (29 documents sur 74) où ceux relatifs à la vulgarisation scientifique sont totalement absentes. Ce choix représente-il une réalité culturelle ? Assurément non. Il existe des philosophes et des sociologues algériens ayant contribué à l'enrichissement du mouvement scientifique mondial. De même pour le domaine de l'imaginaire (récits fantastiques) qui représente 20% (15 extraits) de l'ensemble des textes où l'on observe le même phénomène. L'étude de la Nouvelle fantastique proposée en quatrième projet est dédiée exclusivement aux auteurs étrangers : N. Gogol écrivain russe 1835 « *Le nez* », B. Stoker 1979 écrivain britannique « *Une décision hasardeuse* », H.P. Lovecraft 1961 écrivain américain « *Etrange créature* », T. Gautier 1840 écrivain français avec 03 extraits, G. de Maupassant 1888, écrivain français avec 06 extraits « *La main, L'apparition, Qui sait ?* », J. Lorrain 1987 écrivain français « Les masques » et enfin, D. Buzzati 1967 écrivain italien en lecture intégrale de sa nouvelle « *Suicide au Parc* ». L'entrée en force des romanciers français (10 extraits sur 15) laisse penser à première vue que la culture de la langue cible est bien représentée. Dans les documents officiels de l'école algérienne, les Humanités (particulièrement les Lumières) sont classé œuvres universelles, leur apprentissage répond à l'objectif de l'ouverture sur l'universel. Il s'agit donc de la culture universelle. La distribution des thèmes par auteur et par domaine nous propose une représentation lourde de conséquences : tout ce qui relève de la science, de la raison et de l'activité cognitive est un domaine occupé par l'autre. Par contre, tout ce qui relève de sentiment négatif, de la victimisation et de la contestation est une spécificité algérienne. Autrement dit, l'Algérien(ne) n'a pas à se préoccuper de l'état du monde dans le but de le comprendre et l'organiser en sa faveur, l'autre est là pour lui fournir des modèles de compréhension et d'organisation sociale. **Par le retrait de l'Algérien du monde de la culture scientifique et universelle, d'une part, et par une conception réductrice des éléments constitutifs de la culture nationale d'autre part, le rapport à la culture apparait à la fois négatif et sélectif**. Ces représentations culturelles peuvent être également scrutées au niveau des savoirs inscrits dans le manuel scolaire. Elles peuvent renseigner sur la nature du rapport établit avec soi à travers la culture. Cette dernière, comme un ensemble de savoirs à transmettre, subit un traitement de transposition et de restructuration en fonction des objectifs prédéfinis par l'institution scolaire. Les opérations de transformation des savoirs culturels s'effectuent au regard de leur légitimité, de leur usage immédiat et de leur finalité. Les concepteurs du manuel sont amenés à sélectionner les faits, les soumettre à un traitement savant, les réorganiser en contenus scolaires et les compléter par un apport jugé nécessaire à leur transmission. Les savoirs socioculturels objets d'apprentissage dans le manuel scolaire présentent un certain rapport algérien aux objets culturels à deux niveaux :

Au niveau textuel, les documents supports ont subi des opérations de suppression et raccourcissement brutales et apparemment, sans intérêt pédagogique. Les textes sont extraits directement des ouvrages et articles de presse sans aucune intervention des auteurs du manuel. Un vocabulaire qui n'est plus d'usage dans la langue française côtoie des mots à charge culturel. D'autre lexique ne peut être compris du fait qu'il est ancré dans un contexte historique français. L'accès au contenu de ces documents historiques nécessite une compétence en la matière qui dépasse la compétence langagière chez l'enseignant ou chez les élèves. Les extraits proposés sont d'une grande densité en informations spécialisées et font appel à un supplément ou à un traitement pré-pédagogique. En plus de l'aspect scientifique d'un nombre important de textes, nous rencontrons d'autres qui contiennent des énoncés tels que :

- « *Le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis* ***la Commune. »***
- *« Que faut-il attendre du* ***régime gaulliste*** *? Que faut-il attendre de* ***la gauche*** *?*
- *« L'éditorialiste de l'Express »*
- *« Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un Débat public, en France ; cela permettra au gouvernement de les autoriser ou pas »*
- ***« Conférence de citoyens*** *» durant laquelle quatorze citoyens ont débattu avec les experts de leur choix de l'utilisation des organismes génétiquement modifiés (OGM) en agriculture et dans l'alimentation. (Le Monde du 20 /06/1998 »*
- « *Représentant de la* ***Fédération Nationale*** *des Syndicats des Exploitants Agricoles »*

Dans ces énoncés, des expressions et des mots qui renvoient à l'Histoire de la France et aux préoccupations actuelles du citoyen français. Ces informations ne représentent pas un enjeu pour l'apprenant algérien et, ils nécessitent un supplément d'informations. Or, le manuel scolaire ne contient pas suffisamment de sources (bibliographie, définition des mots et notions, illustrations). Ces informations sont présentées comme si elles font partie de la culture nationale. Tous les extraits d'auteurs étrangers dans le manuel véhiculent le regard français porté sur les questions posées dans le monde aujourd'hui. Les savoirs exposés sont la construction de l'autre en fonction de ses besoins et son époque. Le futur citoyen algérien ne construit pas le monde par le questionnement et l'action, il le reçoit construit par l'expérience de l'autre.

Au niveau des mots, un certain vocabulaire composé de mots à charge culturel, des sigles et des noms de personnalité insérés dans le manuel, témoigne d'une appréhension erronée de la réalité algérienne chez ses auteurs. Nous avons prélevé une dizaine de mots qui, de notre point de vue, devraient être explicité :

« *Saint Arnaud, Silicon Valley, EBay, Lobbying, matérialisme, Titanic, razzia, une nouvelle saint Barthelemy, autodétermination, inégalité sociale (Rousseau), xénophobie, courrier de l'Unesco, déisme, athée, Manhattan, Abbé Pierre, Amnesty international* »

Les abréviations et les sigles sont nombreux sans pour autant être expliqués, la liste suivante ne tient pas compte de leurs fréquences :

- Abréviation internationale : *IBM, PC, D.S.T, AOL, Unesco, VIH, ANRS, OAS, O.N.U, Fifa*
- Abréviation nationale : *GPRA, SNED, Enal, CNR*

Les savoirs culturels, en définitive, n'ont pas fait l'objet d'élaboration et de restructuration dans le manuel. Les documents proposés d'auteurs francophones sont admis dans leurs formes socio-discursives. Cette neutralité didactique des auteurs suppose leur adhésion aux produits culturels de l'autre en les insérant directement comme objet d'apprentissage sans tenir compte de leur dimension idéologique et de leur légitimité par rapports aux choix politiques de l'institution.

Ces données montrent que le rapport à la culture entretenu dans le contenu du manuel scolaire n'est pas un rapport réflexif. Les savoirs culturels, selon la conception du manuel, se présentent comme immuables et non pas le résultat d'un processus de

déconstruction/reconstruction fortement situé. Ces représentations de l'Algérien dans ses rapports avec son milieu se sont construites sous le poids de cette histoire coloniale. Le choix des thèmes n'arrive pas à se défaire de cette dualité modernité/tradition. La citoyenneté algérienne comme culture et comme rapport n'arrivent pas à se percevoir en dehors de ce contexte. Le contenu culturel du manuel, par son origine coloniale, continue à redonner vie à une situation coloniale qui, à son tour, définit, de facto, un rapport d'infériorité qu'on voudrait justement éliminer. Ce même rapport à la culture peut être reconsidéré sous l'angle d'une représentativité régionale dans le manuel. Les appartenances civilisationnelles sont des identités transnationales. Elles reposent sur un sentiment d'appartenance à une communauté plus grande par liens culturels et historiques. Nous appelons aires culturelles, les espaces ayant en partage une histoire et partagent encore une culture et une destinée.

II-3-3 Les aires culturelles

Les aires culturelles sont des espaces géographiques dans lesquels un système de valeurs transnationales est partagé par ses habitants. Ces valeurs partagées sont harmonisantes dans le sens anthropologique du terme. Les aires culturelles sont caractérisées par un ensemble d'éléments culturels et de traits identitaires communs. L'Histoire et la culture sont le bien commun le plus influent des peuples constituant cette espace. Le sentiment d'appartenance à une aire civilisationnelle est l'expression manifeste d'une identité incluant les autres identités (nationales et locales). L'Algérie, de par sa position géographique, appartient à plusieurs espaces culturels oriental, africain, maghrébin et méditerranéen. Ces multiples appartenances façonnent, d'une manière ou d'une autre, notre mode de vie. Interroger ces appartenances revient à interroger les identités culturelles en tant que perceptions de soi dans une culture donnée. L'étude des représentations culturelles permet de comprendre comment se font et se défont les espaces culturels. Elle permet également de mesurer l'écart entre les identités nationales et les identités supranationales. Le sentiment d'appartenance pourrait être saisi, entre autres, dans le discours social notamment le discours scolaire. La présence ou l'absence des espaces culturels ainsi que leurs occurrences dans le manuel permet de se donner une idée sur le positionnement et le processus d'identification par rapport à un espace donné. En apparence, les aires culturelles sont représentées dans le manuel scolaire à travers l'inscription de la culture commune comme elles peuvent être représentées indirectement à travers les noms, pays, régions et peuples appartenant à cet espace. Nous avons procédé au prélèvement de ces éléments dans les textes d'auteurs algériens et étrangers et de leurs fréquences dans le tableau suivant :

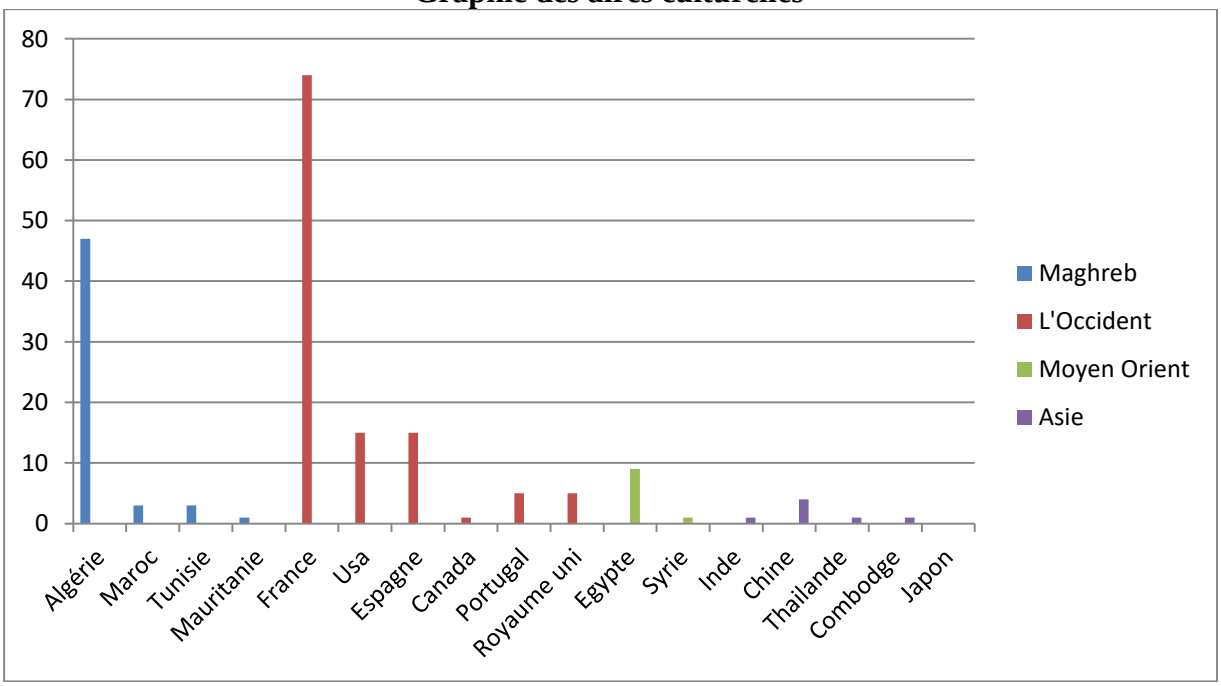
Tableau 16 : Les aires culturelles dans le manuel scolaire

Afrique du nord	**Monde occidentale**	**Moyen orient**	**Asie**	Total
Algérie (47 fois) Tunisie (3fois) Maroc (3 fois) Mauritanie (1fois)	USA (15 fois) Canada (1fois) France (74 fois) Italie (5 fois) Portugal (5fois) Espagne (15 foi)	Egypte (9fois) Israël (1fois) Syrie (1fois)	• Chine (4fois) • Japon (3fois) • Thaïlande (1 fois) • Inde (1fois) • Cambodge (1fois)	

	Royaume Uni (3fois)			
54 **(28%)**	118 **(61%)**	11 **(5.8%)**	10 **(5.2%)**	193(100%)

Dans le comptage des fréquences, nous avons pris en considération les mots qui désignent le pays concerné, ses villes, habitants et adjectifs relationnels. En termes de représentativité, le monde occidental devance largement les autres espaces culturels dans le manuel scolaire avec un taux de présence de 61% dont l'Europe occidentale se taille 86.5% (102 fois) et l'Amérique du nord représentée par les USA avec 13.5%. L'espace asiatique, proche orient et l'Asie de l'est réunis représente 11% à égale part. L'espace maghrébin occupe presque le tiers des références culturelles citées avec 28% dont l'Algérie, à elle seule, représente 87% (47 fois). Le Maroc et la Tunisie ne sont présents que par leur solidarité historique à la cause algérienne. La France, les états unis et l'Espagne réunis représente 54% (104 fois) de l'ensemble des aires représentées. En face, le Maghreb représente 28%. Le monde occidental occupe un espace presque double dans le manuel par rapport à la zone maghrébine. La France à elle seule, se taille 38%. La conversion de ces données nous permet de mieux visualiser l'importance de la France comme espace culturel dans le manuel :

Graphie des aires culturelles



Les taux de représentativité sont linéairement répartis dans le manuel scolaire. Les textes algériens sont regroupés principalement dans le premier projet. Un taux de 28% concernant l'espace culturel spécifiquement algérien est concentré au début du manuel. L'espace français s'introduit progressivement dans le manuel pour atteindre les 72% à partir du deuxième projet. On imagine, d'un point de vue pédagogique, que l'apprentissage culturel est réservé au commencement à la culture nationale et, dans le courant de l'année, la culture étrangère gagne en présence. Les deux cultures algérienne et française sont génératrices de tensions lorsqu'elles sont mises en contact. On peut remarquer également que lorsqu'un fait culturel qui renvoie exclusivement à la France, son image s'améliore nettement. Le thème et le contexte convoqués dans chaque espace nous montre que les textes d'auteurs français sont classés dans les Humanités ou admis dans le manuel lorsqu'il s'agit des valeurs universelles. L'Amérique du nord, même si le taux de 13 % semble faible, bénéfice d'une image très positive puisqu'elle est

présentée par son dynamisme économique, culturel et technologique. L'aire culturelle asiatique se montre, à l'opposé de celui des USA, comme un monde à éviter puisque la Chine entretient des relations « *douteuses* » avec le monde et que les droits de la personne n'y sont pas respectés. Pour le reste de l'Asie ; la Thaïlande, les Indes et le Cambodge, la représentation de cette région transmise par les textes d'auteurs occidentaux (articles de presse) est qu'elle est une région à maladies épidémiques. En tout, le manuel est tourné vers l'espace européen particulièrement la France. Le débat d'idées sur les OGM, l'histoire, l'immigration, le droit à la propriété, l'éducation des enfants, les œuvres humanitaires, la protection des personnes faibles sont autant de préoccupations françaises que le manuel offre en exemples à ses lecteurs. Dans ces conditions, il est difficile d'expliquer le choix des auteurs du manuel notamment quand ils négligent les peuples maghrébins. Les documents officiels de l'école algérienne insistent sur ses aspects dans l'enseignement de l'histoire selon l'ordre : histoire nationale, maghrébine, africaine et en dernier l'histoire du monde. L'explication qui nous apparait recevable, avec une grande prudence, est que les pays maghrébins n'offrent pas un modèle culturel puisqu'ils sont sous les mêmes conditions et effets de de la colonisation que l'Algérie.

II-3-4 Le rapport territorial

Dans les documents officiels, le renforcement du sentiment d'appartenance à l'Algérie est la mission première de l'action éducative. Cet objectif ne peut être atteint par un contenu informationnel. Le lien national est une construction dans le temps. Ce sont les représentations que l'on se fait de soi et de cette appartenance qui détermineront sa réalisation et son développement. Elles se formalisent dans la représentativité régionale, dans la toponymie et dans l'exercice de la citoyenneté. Le manuel scolaire subdivise le monde algérien en deux : le monde rural et le monde urbain. Le monde rural est structuré autour d'un vocabulaire à connotation péjorative : « *bled* », « *fellah* », « *masses rurales* », « *tribu* », « *Douars* » ou « *cahutes* ». Par contre, le monde urbain est plus valorisé parce que les gens sont « instruits » et parce que « *les Européens* » y habitent. Les Algériens de la ville sont des « *citadins instruits* ». Ces deux mondes partagent le même devenir cependant, ils sont séparés :

- « *Les perspectives démographiques étaient rassurantes* ***: les indigènes restaient cantonnés dans leur bled,*** *les villes n'étant pas encore envahies* » (T4/ 17)
- « *Tout indigène,* ***citadin ou rural****, était considéré comme une victime* » (T8/ 30)
- « *Hamid Serradj,* ***citadin instruit****, invite* ***les fellahs*** *de Béni-Boublen à se réunir pour réfléchir de leurs condition misérable* » (T20/ 77)
- « *Si* ***les citadins*** *et* ***les fellahs*** *pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible* » (T20/77)
- « *Aux Ait Iraten, la puissante* ***tribu*** » (T5/20)
- « *Nous brûlons tous* ***les douars****, tous les* ***villages****, toutes* ***les cahutes*** » T12/45)
- « *Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés les membres de* ***la tribu*** *des Sbéahs* » (T12/45)
- « *Pélissier fut placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues* ***des grottes*** *abritant les Ouled Riah* (T12/45)

Ces énoncés rattachent les « **citadins** » à la ville et les « *fellahs* » au « *bled* » ; une désignation du monde rural. Il n'est pas homogène puisqu'il est désigné tantôt par « *douars* » et « *cahutes* » tantôt par « l*es grottes »* et **«** *bled* ». Les fellahs sont aussi les *indigène*s et « *membres de la tribu* ». Le monde rural est le monde de la misère et de la souffrance, c'est le monde exclusif des « *fellahs* ». Les villes sont synonymes d'instruction « *citadin instruit* » et elles sont « *rassurantes* » tant que « *les indigènes restaient cantonnés dans leur bled* ». Ce monde appartient aux Algériens instruits et aux Européens. Les ruraux, eux, ont « *leur* » bled, et, même, lors du massacre du 8 mai 1945, les victimes appartiennent au monde rural :

« La ville de Sétif abrite ce jour-là, entre cinq et quinze mille ***fellahs*** *et commerçants venus des régions les plus éloignées* » (T8/30)

Ces données nous font comprendre que les Algériens de la ville ont été à l'abri des massacres. Seuls les habitants de zones rurales étaient victimes des actes criminels de la France coloniale. Autrement, les Algériens du monde urbain ont bénéficié de la présence coloniale et sont même devenus « *instruits* ». La littérature inscrite qui actualise un contexte défavorable à la construction de l'estime de soi rétabli un réseau de relations tissé et nourri par les ambitions coloniales (diviser pour régner). Elle continue à donner vie à ce monde d'« *indigènes et de misère…* ». Elle suggère que les « fellahs » devraient rester subordonnés aux citadins :« *Si les citadins et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible ».* Ces attitudes négatives envers une partie de l'Algérie vont à l'encontre d'une citoyenneté homogénéisante et égalitaire. Ces phénomènes représentationnels relatifs au contexte colonial se trouvent renforcés par d'autres circulant dans le manuel scolaire au niveau des appellations. La ville de Sétif, ville intérieure de l'est algérien connue pour sa résistance farouche à la dépersonnalisation coloniale, est décrite par un de ses habitants comme une ville française. Les noms de lieux et de quartiers : « *café de France* », « *le petit centre de Perigot* », « Chevreuil » (*page 31)* qui désignent l'itinéraire des manifestations du 8 mai 1945 dans cette ville sont cités dans leur version coloniale sans se soucier de préciser leur emplacement et appellations actuels dans l'Algérie indépendante. A l'opposé, quand il s'agit de la ville de Paris, les noms des quartiers dans lesquels a eu le massacre des immigrés ont eu le droit d'être expliqués en bas du texte et qui sont toujours en usage : « *Aubervilliers* », « Charonne » a laissé la place à *« bonne nouvelle* ». Pourrait-on comprendre qu'il est important de connaitre *Paris* et ses quartiers et ignorer ces détails quand il s'agit de villes algériennes ? Dans le même sens, les auteurs du manuel scolaires n'ont pas jugé nécessaire de préciser l'endroit et l'appellation actuelle du quartier « la redoute » à Alger (*page 36*). S'il est supposé que cette appellation est toujours en usage par les habitants d'Alger, le manuel scolaire est destiné à un pays très vaste et le public ciblé ne connait pas forcément la ville d'Alger. A moins que les auteurs se font l'idée que l'Algérie est Alger. Ce rapport territorial à l'Algérie établi par le manuel scolaire est autant plus graphe lorsqu'un document de la plus haute instance étatique (la présidence) qui relate l'évolution des événements de la guerre de libération nationale rapporte le nom d'un lieu historique :

« Mise en place de l'Exécutif Provisoire à ***Rocher Noir (Boumerdès)*** » (T1/10)

La façon la plus appropriée de présenter cette information dans un document officiel est l'inverse : « *Boumerdès (ex-Rocher Noir)* ». Sinon, il fallait se contenter de l'appellation actuelle « *Boumerdès* ». Cette présentation de lieu montre que le nom donné à la ville après l'indépendance n'a pas d'importance. Son absence ne nuit pas à la compréhension de l'élève du moment qu'il est mis entre parenthèses. Le maintien des désignations coloniales des lieux serait inaperçu si l'Algérie n'a pas procédé officiellement à rebaptiser ses villes en vue de leur réappropriation. Cette tendance toponymique atteste d'un faible lien avec l'Algérie indépendante comme lieu d'appartenance nationale. Les soubassements du lien national affaibli s'observent également, au niveau de la représentativité régionale. Selon les recommandations de la commission nationale des programmes (CNP 2003), les manuels scolaires doivent représenter de façon équitable toutes les régions constituant le territoire algérien. Le constat est tout autre :

Tableau 17 : Représentativité régionale dans le manuel

Régions	**Est**	**ouest**	**Sud**	**nord**
	Sétif (4 fois) Guelma Kherrata L'Aurès Khenchela Batna Nord constantinois	néant	Néant	Boumerdès Alger (4 fois) Miliana et Cherchell

Rappelons, encore une fois, que tous les événements relatifs à l'Algérie dans le manuel ont eu lieu dans le contexte de la colonisation et de la guerre, chaque ville et chaque village ont eu, chacun son lot de sacrifices et d'endurance. Pourtant, l'absence dans le manuel de deux régions (l'ouest et le sud) pourrait avoir des significations dérangeantes. Les textes dans le manuel décrivent et relatent les actes de résistance à la colonisation et vantent l'adhésion du peuple algérien à la cause nationale. L'absence de l'Oranie et du sud Algérien pourrait signifier que les habitants de ces régions n'ont pas apporté leurs contributions de sacrifices à cette belle résistance populaire. Nous pouvons approcher la représentativité nationale sous un angle ethnique pour mieux saisir la portée de son déséquilibre. Les tribus et ethnies mentionnées dans le manuel sont « *les Ouled Riah et les Sbéahs* » au nord de l'Algérie et « les *kabyles et les Ait Ira*ten » au nord-est. Les termes « *arabe* » et « *indigène musulman* » désignent dans la littérature coloniale tous les Algériens. Pour ce qui est des « *Ouled Riah et les Sbéahs* », Nous ne savons pas leur origine sauf qu'ils habitaient entre *Miliana* et *Cherchel*. Elles sont donc doublement victimes, de l'armée coloniale et de la mémoire collective des Algériens. L'ethnie kabyle est beaucoup plus reconnaissable voire même valorisé puisque dans un poème rapporté par N. Benbrahim (T5/20)) les met en situation de résistance à l'invasion de l'armée française :

« *A Icherriden, eut lieu*
L'empoignade
Cavaliers et fantassins mêlés
Dans un nuage de poussière
Qui s'élevait haut dans les cieux
Parmi les combattants »

Pour les « *Ouled Riah* » et les *Sbéahs* », le sort n'est pas le même puisqu'ils ne résistaient pas à l'agression de l'armée française, ils la subissaient (T12/ 45) :

« *Lamoricière fit de la razzia la base de sa tactique : attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants […] presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent* »

Dans la même visée, M. Benbrahim dans son poème « *Chant populaire kabyle* » (T12/20), nous informe que la ville d'Alger est la ville des « Zouawi » :

« *Alger des Zouawi a été dévastée*
Le jour de l'Aïd, jour de fête
Les français avançaient
Tel un torrent en crue »

Nous avons établi dans l'étude du personnage (supra I-2), que la composante ethnique est un élément d'identification dans la culture algérienne ne serait-ce que pour une bonne partie du peuple algérien. Sa distribution géographique en Algérie donne, sommairement, l'ethnie Kabyle au nord-est, l'ethnie Chouias à l'est et sud-est de l'Algérie, l'ethnie Mozabites et les Touareg au sud et l'ethnie arabe majoritaire à l'ouest et au centre avec une forte présence dans les autres régions. L'absence du manuel scolaire d'une région aussi vaste telle que l'ouest, le centre et le sud a entrainé, de fait, l'exclusion de la composante la plus importante du peuple algérien.

Il ressort, en somme, que **le rapport de l'Algérien à son territoire national est conditionné par un passé colonial. Le monde algérien est divisé en deux espaces rural et urbain**. **La représentation du monde rural est négative. Tous les victimes** Les citadins Algériens, par contre, bénéficient d'une image plus ou moins valorisante parce qu'ils habitent des villes remplies de colons venus civiliser les « *indigènes* ».

II-4 L'Altérité dans le manuel scolaire

II-4-1 Le contexte d'émergence de l'autre dans le manuel

Dans l'étude des attributions identitaires, nous avons constaté, dans le manuel scolaire que le personnage algérien apparait tout le temps dans un contexte de colonisation/décolonisation. En situation défensive, il réagit aux actes de l'autre (agression physique, dépersonnalisation, négation de son histoire et dépossession de ses biens matériels). Il est identifiable au niveau du groupe ; *indigènes, musulman, Algériens, fellahs*. Les personnages célèbres algériens ont un prénom : *Benbella, Abbas, Mehsas, Messali*… L'Algérien(ne), l'individu, reste dans l'anonymat et est doté d'identité négative : *victime, Mort, membre d'une tribu, fellah et commerçant, émigré, détenu*. En revanche, le personnage étranger porte un nom propre et une nationalité. Il est actif et sa citoyenneté est mise en scène dans différents rôles et statuts. Le tableau suivant met en relation les désignations patronymiques et les activités de l'autre dans le manuel.

Tableau 18 : mise en scène du personnage étranger dans le manuel scolaire

Personnage	activité	Scène d'apparition	
Pelé	Remporter des trophées	Sport	
De gaulle	Reconnaitre l'indépendance de l'Algérie	Décolonisation	
J. Chirac	Arbitrer, décéder	Décolonisation	
J.J. Rousseau	Débattre, réfléchir	Renaissance	
Voltaire	Débattre, réfléchir	Renaissance	
Abbé Pierre	aider	Solidarité aux pauvres	
M. M'Bow	Interpeler, inciter	Appel à la solidarité, la paix	

Chou en lai	Exprimer sa solidarité	Décolonisation	
Mohammed V	Être déposé	Décolonisation	
Tito	Exprimer sa solidarité	Décolonisation	
Nasser	Résister, militer	Agression militaire	
Lauréats du prix Nobel	Interpeler, inciter	Appel à protéger l'enfance	
Espagnoles & Portugais	Conquérir, explorer	Esclavagisme	
Américains (USA)	Inventer, fonder	Technologies avancées	
Les arabes d'orient	conquérir	Conquête	

Les personnages célèbres sont de deux types : ceux convoqués par le contexte ou le thème abordé. Les Américains, les Asiatiques et les peuples d'orient sont rapportés dans leurs états et leurs comportements. Les Espagnoles et les Portugais n'apparaissent qu'une seule fois dans leurs rôles de négriers. Les arabes d'orient sont présentés comme conquérants avides lorsqu'il s'agit de l'Afrique du nord et comme porteurs de civilisation lorsqu'ils sont en orient. L'entrée en scène des Américains du nord (USA) est plus que positive. Ils dominent le monde par leur avancée technologique et par la création d'entreprises gigantesques (Google, Microsoft). (Page 130, 131, 132, 134). Les Américains sont même estimés avoir ramené la paix lorsqu'ils lancent des bombes atomiques pour mettre fin à la deuxième guerre mondiale :

> « La *paix dans la victoire se dessinait sur le front de l'Europe […] les bombes atomiques larguées sur Hiroshima et Nagasaki par les Américains précipitèrent la capitulation du Japon* » (page 50)

Les personnages de Tito, Nasser, Chou en lai et Mohammed V sont célèbres par leurs rôles dans le processus de décolonisation et, aussi, par leurs non-alignements dans la guerre froide. Le manuel les met en valeur pour leur solidarité inconditionnelle à l'Algérie révolutionnaire. Par contre, les français sont sur plusieurs scènes en activité. Dans les textes du premier projet, contexte colonial, le personnage français est mis en scène en tant que colonisateur et oppresseur. Leur image s'améliore progressivement au fil des textes du deuxième et troisième projet. Le président *C. De gaulle* est présenté comme une personne sage et lucide quand il reconnait :

« *Nous assistons à la gestation d'une Algérie nouvelle, elle se fait, elle va naitre, elle est en plein gestation psychologique et politique* » (page 57)

De son côté, le président français J. Chirac, par sa qualité de président de la république, est interpelé par les intellectuels français à dénoncer et à reconnaitre la responsabilité de la France dans la guerre de l'Algérie. (T/154). La mise en scène du personnage français dans le manuel se fera en plusieurs situations. L'Abbé Pierre, homme d'église et humaniste, aident les pauvres et les sans-abri en France en période hivernale. Il lance un appel par radio en 1954 pour sensibiliser ses concitoyens aux conditions de vie des pauvres (T38/152). Dans le même contexte, Amadou Mahtar M'Bow, en sa qualité de directeur de l'Unesco, rejoint les français sur la solidarité internationale au service de la paix mondiale. En tant que tel, M'Bow, francophone représentant une instance internationale est perçu comme porteur de culture

française. Dans le domaine du débat d'idées et de la réflexion philosophique, les classiques J.J. Rousseau et Voltaire assurent cette image dans leur correspondance (T 26/102, 28/109, 29/114). P. Valéry s'interroge sur « *la crise des certitudes* » dans le monde moderne (T25/99). G. de Maupassant sur l'utilité de la guerre (T27/104). Le personnage français ordinaire est présenté dans le discours du manuel dans des scènes et actes valorisantes. Les citoyens français du manuel sont contre les violences raciales subies par les immigrés algériens en France et prennent la parole pour les dénoncer :

> « *Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires. » (T7/27).*

Le Français est, même en situation coloniale, ouvert au dialogue avec les détenues algériennes « *Discutant politique avec l'adjudant et le sergent nous apprîmes à connaître ces gens, » (T7/27).* Le soldat français refuse de « *prendre les armes contre le peuple algérien en lutte pour son indépendance* » (T18/72). La question algérienne occupe l'espace médiatique français en faveur de l'indépendance des Algériens (T19/73). Dans le même texte (article publié par le journal français l'Express), l'éditorialiste dira « *si proche que je sois des Algériens, il est bien évident que je ne cesse pas d'être français*. ». Le citoyen français s'intéresse aussi à l'éthique médicale (T21/80), biologique (OGM) (T22/83, T23/90)), aux incertitudes des temps modernes (T25/99), à l'éducation (T26/102), à la paix mondiale (T27/104), et aux inégalités sociales (T 28, 29/ 108-109). L'Abbé Pierre, homme de l'église, incarne l'humanisme français et lance en direction de ses concitoyens : « *Toi, qui souffres, qui que tu sois, entre, dors, mange, reprend espoir, ici on t'aime* » (T38/151).

En fait, le manuel scolaire nous présente deux visages de la France : un visage de colonisateur lorsque la France s'introduit dans l'espace de l'Algérien(ne). La France est alors méprisée. L'autre France, lorsqu'elle est évoquée seule, est séduisante en tout. Elle a même permis aux Algériens d'être instruits pendant la colonisation et elle continue, après l'indépendance politique, à nous émerveiller par sa philosophie, ses institutions et son dynamisme. De surcroît, le français, à l'opposé de l'Algérien dans son manuel, est plus valorisé puisqu'il a le droit à la parole, à une morale et à une dignité. D'autant plus, les centres d'intérêt du personnage français dans le manuel le présentent comme représentant de tous les humains. Le Français prend la parole pour défendre les droits des enfants, la paix mondiale et la protection des droits de la personne et de l'environnement.

Nous pouvons en conclure que les représentations de l'autre dans le manuel scolaire renvoie à un être humain dans tous ses états ; l'autre mène des actions militaires (parfois justifiées) mais en dehors de son territoire, **il porte un regard critique sur le monde et agit sur lui, il s'interroge, invente et fonde des entreprises de création de richesse. L'autre est aussi doté de sentiment d'empathie et d'altruisme, il aide les pauvres, protège les personnes faibles (les enfants), et œuvre pour la paix et la solidarité entre humains.**

II-4-2 La rencontre de l'Algérien avec l'autre

La mise en contact des personnages Algérien et étranger dans l'espace du manuel scolaire pourrait être introduite à travers le contexte (de tensions, de dialogue ou d'amitié) et à travers les thèmes choisis concernant l'autre et sa culture. Nous désignons par l'autre d'abord les locuteurs de la langue française (France, Francophonie), le Maghrébin, l'arabo-musulman et enfin, le reste du monde. Nous avons déjà montré ci-dessus que Lorsque le Français est en contact avec l'Algérien dans le manuel, l'image de ce dernier est négative ; il est colonisateur, et oppresseur. Lorsque le personnage français est mentionné en l'absence de l'Algérien, son image est plutôt positive : il est philosophe : Voltaire (*droit à la propriété privée*), Rousseau (*les inégalités sociales*), de Maupassant (*contre la guerre*) et humaniste : Abbé Pierre (aide aux pauvres). Il est même très estimé quand il appelle à reconnaitre sa responsabilité morale dans la torture pendant la guerre d'Algérie (*appel des intellectuels français adressé au président Chirac).* Sur le plan thématique, les deux personnages Algérien et Français se rencontrent sur

un fond de crise induite par : **la colonisation**, **l'immigration** (*Delphine pour mémoire*), **la mémoire** franco-algérienne et, aussi, dans une **dimension linguistique** (*S. Benaissa « La langue française : une part ou une tare de notre histoire »*, (T41/*160*). Ces quatre thèmes constituent, justement, les aspects de la crise culturelle en Algérie. La culture anthropologique des Français c'est-à-dire celle vécue au quotidien (la France d'Aujourd'hui, ses institutions, ses pratiques culturelles et ses réalisations) est totalement exclue du manuel. L'Algérien et le Français ne se parlent pas. La seule fois où il y a eu échange entre les deux était dans un contexte de privation ; les trois femmes algériennes détenues dans un camp demandaient aux gardiens des informations sur l'homme cagoulé (le mouchard) :

> « *Discutant politique avec l'adjudant et le sergent nous apprîmes à connaître ces gens ». (M. Kaddache* « *Femmes algériennes dans les camps »*, (T10/*35)*

En dehors de cette « *discussion politique* », le manuel scolaire n'établit aucun dialogue avec les deux protagonistes. Par contre, dans les textes, la parole est accordée au Français pour exprimer sa vision du monde. Ce rapport au Français est énigmatique dans la mesure où la fascination de l'Algérien pour la culture française s'entremêle à ses actes coloniaux et postcoloniaux. Si nous rattachons ce rapport à l'autre aux représentations de soi de l'Algérien comme nous venons de l'établir dans notre analyse du personnage (supra-1,2),le rapport complexe d'infériorité/supériorité entre Français et Algérien dans le manuel scolaire s'établit de lui-même.

II-4-2-1 Avec le Maghrébin

Le Maghrébin renvoie aux habitants de la Lybie, de la Tunisie, de l'Algérie, du Maroc et de la Mauritanie. Les Maghrébins partagent la même histoire, la même culture, une langue commune et une continuité géographique. Le manuel scolaire accorde à deux reprises une présence timide à deux peuples maghrébins : les Marocains et les Tunisiens dans le même contexte :

> *« Le roi Mohamed V fut déposé […] la toute proche Tunisie où les maquisards firent leur apparition » (T13/47)*
>
> *« Le roi du Maroc affirme « sa solidarité l'Algérie sœur » » (T16/57)*
>
> *« Une équipe de jeunes responsable […] a jugé le moment venu de sortir le mouvement national de l'impasse pour le lancer aux cotés des frères Marocains et Tunisiens » (T35/142)*

Ce rapport est plus favorable pour les Tunisiens que pour les Marocains. La Tunisie *« toute proche* » qui mènent des actions militaires contre le colonisateur « *où les maquisards firent leur apparition* » et que l'Algérie dans son combat est « *aux cotés des frères tunisiens* ». Le Maroc est représenté par son roi le plus célèbre « *Mohamed V* » mais en situation de défaite « *déposé* ». Pourtant, il exprime «*sa solidarité avec l'Algérie sœur »*. Cette solidarité fraternelle des Maghrébins n'est pas traduite par des thèmes à proposer dans le manuel scolaire. Aucune thématique ne renvoie à ces deux pays voisins. Pour ce qui est de l'absence des Libyens et Mauritaniens du manuel pourrait être comprise par l'éloignement géographique ou par le fait qu'ils étaient, eux aussi, sans volonté et sous les mêmes contraintes historiques. Le Maghreb, en tant qu'espace culturel commun, est évoqué à deux occasions dans le contexte de la conquête arabe de l'Afrique au VII° siècle :

> *« Les expéditions postérieures dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi la population berbère du Maghreb »*
>
> *« Le nouveau calife Abd-Almalik organisait des expéditions puis de pacifier le Maghreb* » (T2/12)

Il faut se rappeler qu'à cette époque, l'appellation « *Maghreb* » n'était pas en usage. Dans les documents arabes du VII° siècle, on désigne par (*Ifriqiya*) la Tunisie actuelle puis ultérieurement, il désignera toute l'Afrique du nord. L'usage que D. Sourdel dans son ouvrage « *Histoire des Arabes* » (1980) est repris par les auteurs du manuel scolaire sans réserve. Le lien de l'Algérien avec le Maghreb et ses peuples semble être ignoré dans le manuel scolaire.

Rappelons que la construction du Maghreb des peuples est une volonté politique soutenue de l'Algérie. De plus, le RGP (2016, 33) accorde une importance à cet espace en le mettant dans la seconde place après celle de l'Algérie. Nous supposons que les peuples maghrébins font l'objet des mêmes représentations que l'Algérien (ne) du fait qu'ils sont enroulés dans le même rapport de colonisateur/colonisé

II-4-2-2 Avec le reste du monde

Le manuel scolaire met en scène occasionnellement des pays et des peuples plus ou moins éloignés pour qu'ils puissent influencer directement la vie des Algériens. La rencontre de ces peuples avec l'Algérie se fait sur la scène politique internationale. R. Malek, dans son extrait (*le bras de fer avec l'ordre impérial* », introduit les pays et les instances internationales en relatant l'activité diplomatique des dirigeants algériens pendant la révolution. Toutefois, son texte ne montre pas un contact direct avec l'autre sous forme d'échange verbal. D'autre part, les Américains font leur entrée dans le manuel en tant que créateurs de richesse par le savoir. Nous ne trouvons dans tous les textes du manuel aucun contact entre un citoyen algérien et un citoyen de ces pays développés. Dans ce cas, nous nous appuierons sur l'environnement linguistique des énoncés relatifs aux peuples et pays mentionnés pour en déceler les représentations que se fait l'Algérien de l'autre. Nous avons déjà constaté, sur le plan thématique que l'Algérien(ne) est absent dans la sphère de la science et de l'intelligence. Cette attitude vis-à-vis du monde de l'action révèle des images négatives de soi par l'incapacité à agir sur son milieu. L'action est dans le manuel réservée à l'autre. Pour mieux percevoir le rapport à l'autre, compte tenu de la séparation du monde de l'Algérien et de celui de l'autre, nous retiendrons le critère de l'environnement d'apparition pour dégager les attitudes (positives, négatives ou neutres) de l'Algérien(ne) vis-à-vis des nationalités citées.

Tableau 19 : Attitudes envers les autres peuples (pays)

Nationalité	Attitude	Contexte d'apparition
Sénégal, Mauritanie	Négative	Esclavage
Egyptien	Positive	Soutien à l'Algérie révolutionnaire
Brésil, Uruguay	Neutre	Sport
Vietnam	Positive	Victoire (Dien bien Fu), soutien à l'Algérie révolutionnaire
Japon	Négative	Défaite (II° guerre mondiale)
Allemagne	Négative	Défaite (II° guerre mondiale)

Inde, Thaïlande, Cambodge	Négative	Epidémie
Hollande, royaume uni	Négative	Esclavage
Espagne, Portugal	Négative	Esclavage
Chine	Négative	Droits du citoyen bafoués, commerce illégal
USA	Positive	Apporte la paix (2° G. M) le progrès (internet)
Ex-Yougoslavie (Tito)	Positive	Soutien à l'Algérie révolutionnaire

Le tableau montre des attitudes négatives/positives vis-à-vis des autres en fonction des thèmes annoncés comme arrière-plan culturel. Les pays (ou peuples) de l'Egypte, du Vietnam, et de l'ex-Yougoslavie (Europe de l'est) bénéficient d'une image positive par leur solidarité avec l'Algérie pendant la guerre de libération (1954-1962). Et, il se trouve que ses pays, au même titre que l'Algérie, appartiennent au bloc socialiste à une certaine époque de leur histoire contemporaine. Les états unis, font, dans ce sens, exception. La présence américaine dans le manuel se fait par leur entrée en guerre (Deuxième guerre mondiale) pour y mettre fin et apporter ainsi la paix par la force de leur bombe atomique. Ils y sont, aussi, par les progrès scientifiques dont tout le monde bénéficie. Les pays tels l'Allemagne, le Japon et l'Italie assurent le rôle des vaincus. Leurs passé (nazisme et fascisme) les rattrapent dans le manuel scolaire algérien. Ces attitudes négatives envers ces peuples sont le reflet d'une vision occidentale de l'Histoire. La Chine, pays multiracial et multiculturel, riche par sa longue histoire et par son extraordinaire développement, ces dernières décennies, est aux yeux des occidentaux, le pays ou les droits de la personne ne sont pas respectés. Il est rapporté dans le manuel scolaire qu'elle interdit à ses citoyens l'accès à Internet (Google). Et, toujours selon les occidentaux, ce pays est qualifié d'opportuniste puisqu'il exerce le commerce illégal avec l'Afrique. Cette prise de position des pays occidentaux à l'encontre de la Chine trouve son explication dans le rapport de force entre l'Est et l'Ouest à caractère idéologique et économique. Les auteurs du manuel scolaire, en choisissant de reprendre ce discours comme objet d'apprentissage, adhèrent à la thèse occidentale sans pour autant fournir l'occasion aux apprenants de prendre position par une grille de lecture. Ces attitudes positives envers l'occident et

négatives envers les autres pays tels que la Chine, le japon, l'Allemagne ou l'Italie ne sont pas historiquement construites dans la culture algérienne. Les auteurs du manuel scolaire adoptent la vision de l'autre pour porter un jugement négatif ou positif envers l'autre. L'autre dans le manuel ne se contente pas de s'imposer en modèles de comportements en termes de développement mais il façonne aussi nos attitudes. De manière générale, l'Européen et l'Américain du nord ont une image favorable (*développé, puissant, riche, solidaire, intelligent*). L'Africain et l'Asiatique sont situés par le manuel dans un univers chargé de négativité puisqu'il renvoie à la colonisation, à l'esclavage et au sous-développement socioculturel et économique. En conséquent, ils ont eu droit à une image défavorable. En tout, les relations établies par l'Algérien avec l'autre que ce soit au niveau individuel (contact et échange avec des personnes) ou au niveau des groupes (attitudes) font revenir à l'esprit ce rapport de colonisateur/colonisé. **L'autre tente de s'imposer, par son intelligence et par ses moyens, comme modèle de d'organisation sociale et conduite individuelle et collective dans l'univers de l'Algérien. Les représentations de l'autre que transporte le manuel inscrivent l'Algérien(ne) dans un processus d'infériorisation et de dépendance. Ces perceptions de soi dans son rapport à l'autre rappellent l'image octroyée au colonisé par le colonisateur.**

Conclusion partielle

Nous avons effectué notre analyse quantitative et qualitative du contenu thématique du manuel scolaire de langue française de la troisième année secondaire en Algérie selon trois axes :

- La perception de soi : l'image que se fait l'Algérien(ne) de lui-même à travers les choix opérés par les concepteurs du manuel. Cette représentation de soi a été saisi par le biais du personnage algérien(ne) et ses comportements à travers le personnage célèbre, à travers les traits identitaires mis en avant et à travers ses activités accomplies dans l'espace textuel.
- La perception de l'Algérien(ne) des objets culturels dans son milieu à travers son rapport à l'Histoire, à la culture et au territoire national. Sur cet axe, nous avons interrogé son Algérianité définie comme un sentiment d'appartenance à l'Algérie.
- La perception de l'autre ; c'est-à-dire comment l'Algérien(ne) voit et vit l'Altérité. L'altérité considérée à la fois comme une représentation de soi dans sa relation avec l'autre et comme un rapport de pouvoir qui émerge au contact de deux identités. Ainsi, comme nous l'avons précisé lors de la construction de notre grille d'analyse, ces trois dimensions constituent trois aspects de l'identité. Le classement des informations tirées du discours du manuel scolaire relatifs à soi et à l'autre ainsi que leur mise en relation selon notre grille d'analyse nous amène à conclure cette étude par le fait que le manuel offre aux apprenants deux mondes :

Un monde statique, celui de l'Algérien, dans lequel il est passif et silencieux. L'Algérien n'agit pas sur ce monde en sa faveur. Il ne prend pas la parole pour se dire et dire son monde tel qu'il l'envisage. L'Algérien puise sa raison d'être, c'est-à-dire son algérianité, dans un passé colonial chargé de sentiments négatifs. L'Algérien se sent dans tout le manuel scolaire menacé dans sa chair et son âme et il revendique la reconnaissance de l'autre. Face à la supériorité de l'autre, il s'isole dans son monde inerte sans que s'offrent à lui des possibilités de s'affirmer en s'appuyant sur ses propres repères. Ces représentations négatives de soi et le manque de confiance à agir/interagir sur/avec le monde ne lui permettent pas de s'instituer comme interlocuteur capable de comprendre l'autre et d'œuvrer ensemble pour un monde meilleur. Du coup, l'identité de l'Algérien sera construite à partir de ce manque de confiance en soi affaiblissant, par là-même, l'estime de soi. Encore plus, dans le monde de l'Algérien, les rapports à la culture et au territoire national sont faibles. Les valeurs nationales notamment l'identité nationale ne sont pas ressenties comme caractérisant l'appartenance à l'Algérie. Le sentiment d'appartenir à un territoire national semble s'évincer devant l'appartenance ethnique

et sociale. Enfin, le rapport de l'Algérien à l'autre est maintenu et actualisé dans une situation de domination. L'Algérien, dans l'univers du manuel, parait soumis inexorablement à un rapport déséquilibré et historiquement situé. Le contenu culturel du manuel scolaire suggère que pour être Algérien, il faut être révolutionnaire socialiste. Cette tendance idéologique atteste du poids de l'institution politique.

Le second, un monde dynamique, celui de l'autre, auquel l'Algérien n'y adhère pas. L'autre dans le manuel scolaire est un acteur social, il agit sur le monde et coopère avec autrui. Par ses activités physiques et intellectuelles, l'autre est survalorisé par rapport à l'image de l'Algérien. Les représentations de l'autre (particulièrement celles de l'occident) sont positives puisque les thèmes et les contextes d'apparition lui sont favorables. L'autre est logique et intelligent car il s'interroge et interroge le monde, il a de l'empathie puisqu'il défend les droits de la personne, il est humaniste parce qu'il est solidaire avec les gens pauvres. Sur le plan militaire, sa supériorité est absolue, il a sauvé le monde des griffes du nazisme et du fascisme. Sa supériorité coloniale est aussi reconnue dans le manuel. L'Algérien de la ville devenu instruit parce qu'il était en contact avec le colonisateur.

Il s'avère au final, que les représentations de soi véhiculées dans le manuel scolaire objet de notre étude sont loin d'être considérées positives. Paradoxalement, le contenu culturel inscrit dans son apparence dans le manuel avait certainement, initialement, l'intention de renforcer le sentiment de fierté chez le futur citoyen algérien par la centration sur une époque de résistance à la dépersonnalisation. Ce choix a eu un effet inattendu parce qu'il actualise et maintient dans les esprits des rapports coloniaux et une forme de dépendance vis-à-vis de l'occident ou ce qu'on appelle l'occidentalocentrisme. Notre hypothèse de départ est que ces représentations de soi négatives sont à attribuer à une dépendance culturelle sous forme de *colonialité.* Dans ces conditions, les savoirs culturels sélectionnés pour la formation d'une identité forte et positive dans les programmes officiels nationaux sont en apparence favorables à une éducation culturelle propice à la construction d'une Algérianité définie comme identité nationale. Toutefois, ces contenus culturels enfantent en latence des phénomènes psychologiques qui sont loin d'aider à la formation d'une identité forte et positive.

Pour mieux saisir la portée de ces phénomènes observés, nous allons les confronter aux différents apports théoriques dans le domaine de la psychologie sociale, de la sociologie et des sciences de l'éducation. La troisième partie aura pour fond une confrontation de ces résultats avec les données scientifiques constituant le cadre interprétatif de la recherche. Cette discussion s'effectue sur trois axes : l'impact de représentations de soi négatives sur l'auto catégorisation au niveau de l'individu et au niveau du groupe. Le deuxième axe se charge de mettre en avant leur rôle dans le processus éducatif et enfin, nous expliquerons l'origine de la formation de ces représentations en contexte algérien.

III- présentation des résultats et discussion

III-1 Résultats et questions de recherche

Nous nous sommes attelés dans cette étude à démontrer l'existence d'éléments culturels objets d'apprentissage qui pourraient constituer un obstacle à la formation d'une identité forte et positive désignée, en contexte algérien, par le terme d'Algérianité. Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique du manuel scolaire dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Notre recherche s'inscrit donc dans le cadre d'une problématique générale de l'enseignement apprentissage de la culture. La culture algérienne, pour se constituer en objets à enseigner, passe par un triage et par des opérations de restructuration. Ces procédures ne sont pas exemptes des représentations des concepteurs des manuels scolaires. Nous nous sommes donc interrogés à ce niveau : les choix opérés dans l'élaboration des manuels sont-ils en accord avec la construction d'une algérianité prise dans le sens d'une identité forte et positive ? Les documents officiels de l'école algérienne insistent sur l'inscription d'une culture nationale, scientifique et universelle au service de trois finalités : la socialisation, la qualification et l'adaptation au monde d'aujourd'hui. Le processus de socialisation se réalise par le partage d'une culture nationale définie comme objet et comme rapport à soi et à l'autre historiquement situé. En rapport avec cette donne, notre question de recherche revêt une importance primordiale et est formulée comme suit :

Est-ce que le contenu socioculturel (manifeste et/ou latent) du manuel scolaire de langue française contribue-t-il à doter l'apprenant d'une identité forte et positive ?

Nous avons, dans le but de cerner tous les aspects relatifs à notre problématique, subdivisé notre question de départ en quatre questions :

1/ Quelles perceptions de soi de l'Algérien véhicule le manuel scolaire ?

2/ En quoi ces représentations de soi se manifeste-t-elle dans le contenu culturel du manuel ?

3/ A quelle origine les attribue-t-on dans le contexte algérien ?

4/ Quelles en sont les conséquences pédagogiques dans L'enseignement de la langue française ?

Il ne s'agit pas seulement de rendre visible les faits culturels programmés à l'apprentissage de la communication mais de déterminer leur origine sociale ainsi que leur mode formation. Pour pouvoir apporter des éléments de réponses pertinents, nous avons inscrit ce travail dans une démarche hypothético- déductive dans une perspective psychosociale. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'analyse constituée de quatre catégories : le personnage algérien, ses comportements et attitudes, ses rapports aux objets du monde et sa perception l'altérité qui se manifeste par la présence de l'autre et son rapport avec l'Algérien(ne) dans l'espace du manuel. La culture dans les manuels scolaires peut avoir deux formes : une culture apparente à travers les thèmes proposés qui se donnent à voir par une lecture en surface. Elle fait l'objet d'un apprentissage explicite. Et, une autre forme cachée à travers les représentations véhiculées inconsciemment dans le manuel. L'objectif de recherche est de montrer le rôle important des représentations invisibles à une lecture superficielle dans la formation identitaire. La conception/élaboration des manuels scolaires constitue, de ce fait, un enjeu identitaire qui touche au devenir d'une nation. La raison pour laquelle cette étude présente un intérêt particulier en contexte algérien. Rappelons avec insistance que cette étude ne concerne que le manuel scolaire de langue française de la 3°AS en usage. Elle ne prend pour objet d'analyse que les représentations de soi de l'Algérien(ne) et de l'altérité vécue. Cette dernière n'est considérée que dans la mesure où l'identification de l'Algérien(ne) s'effectue aussi dans le rapport à l'autre. Notre intention est double ; d'abord montrer que le contenu culturel du manuel objet d'étude n'est pas favorable à un processus de construction identitaire. Ensuite, de rendre

visible cette apprentissage culturel latent et déterminer son rôle dans la formation identitaire de l'apprenant. L'analyse du contenu du manuel nous a permis de répondre à nos questions formulées au départ de la manière suivante :

1/ Quelles perceptions de soi de l'Algérien véhicule le manuel scolaire ?

L'analyse du contenu du manuel a montré que l'Algérien(ne) est un être passif, dépourvu de son individualité et silencieux. Il s'identifie par son origine sociale et par son appartenance ethnique. Ce sont les deux éléments d'identification saillants dans la perception de soi de l'Algérien(ne). Son Algérianité en est l'élément périphérique. Elle est le produit d'une histoire coloniale. Les liens nationaux, au niveau individuel, sont très faibles. Le groupe prime sur l'individu qui, lui, est appelé à se fondre dans la masse. L'Algérien(ne) ne saisit pas le langage pour se dire et dire le monde. Il est dit et décrit par l'autre. La femme algérienne est la plus mal représentée. Elle n'est identifiable que par le genre (identité sexuelle) et par son statut social traditionnel et révolu. L'Algérienne subit aussi les inégalités de sexe dans toutes leurs formes. Les deux personnages algériens féminin et masculin font l'objet d'une représentation stable qui leur assigne un rôle de victime et d'aliéné en quête de reconnaissance de l'autre. Dans les textes supports, l'Algérien(ne) n'est identifiable que quand il s'engage dans la révolte. Les activités qu'il accomplit sont des réactions aux agressions de l'autre en contexte de colonisation ou d'immigration. Par conséquent, il n'agit pas selon sa volonté mais il se comporte en réponse à une agression externe. D'un autre côté, il survalorise le monde de l'autre et dénigre le sien. L'autre est présenté dans le manuel comme un être humain agissant selon sa volonté et sa conscience. Dans les textes dont le thème renvoie à l'Algérien se dégage une atmosphère chargée de sentiments négatifs. L'univers de l'Algérien n'est que souffrance, oppression et dépersonnalisation. Le mal être Algérien dans le manuel réside dans la négation de sa propre culture, Le manuel, pour palier à ce dénigrement de soi, lui propose de se fondre dans un mouvement universel et d'imiter le modèle occidental pour sortir de sa condition de sous-développé.

2/ Comment ces représentations de soi se manifeste-t-elle dans le contenu culturel du manuel ?

a/ Le rapport à soi

L'image que le manuel scolaire dessine de l'Algérien(ne) est celle d'un Algérien victime de son histoire et de sa culture traditionnelle. L'Algérien(ne) du manuel scolaire objet d'étude n'arrive pas à se défaire de son statut de colonisé. Les attributs identitaires, le contexte colonial et une quête de reconnaissance sont les traits saillants de son identité. Son silence et sa passivité dans l'univers du manuel sont l'expression d'un mal être algérien. Le vocabulaire employé et la répartition thématique entre auteurs algériens et étrangers donnent l'impression que l'Algérien(ne) découvre la civilisation grâce à la colonisation française. Les auteurs du manuel exposent les faits de façon à renvoyer le mal être Algérien(ne) à sa culture dite traditionnelle et révolue. Son salut tient à l'imitation de l'autre (l'occident). Ce rapport à soi négatif se révèle au niveau des choix thématiques, au niveau de l'organisation des thèmes et au niveau de la distribution des rôles et activités entre le soi et l'autre.

b/ Le rapport au monde

Le manuel scolaire reconstruit dans son discours deux mondes séparés

- Celui de l'Algérien(ne) : dans lequel l'Algérien est agressé dans sa chair et son âme, c'est un monde chargé de sentiments négatifs, d'atrocité et de privation. L'Algérien(ne) est condamné à subir ce monde, il y apparait en tout et pour tout comme victime, agressé, mort, cadavre, détenu, colonisé, assassiné, anonyme et immigré. C'est un monde qui agit et s'impose à l'Algérien(ne)
- Celui de l'autre où, à l'opposé, la personne agit intelligemment sur le monde. L'autre apparait dans ce monde, son monde, dans tout son humanisme. Il est puissant, humain, logique, inventif, compétent, solidaire et pacifique. Dans ce monde, c'est l'être humain qui agit, interroge et organise le milieu à son profit.

Ce rapport que l'Algérien(ne) entretient avec le monde à travers le contenu de ses manuels scolaires peut prendre la forme d'un rapport à :

- **L'Histoire**

L'Algérien, dans son rapport à son histoire que nous suggèrent les auteurs du manuel scolaire, est résolument révolutionnaire. Il ne se reconnait que dans une époque où son espace physique et symbolique était occupé par l'étranger. Du coup, il entretient une faible relation à son histoire antérieure et postérieure à la période coloniale. Son Histoire n'est pas le reflet d'une évolution culturelle endémique. Elle s'inscrit dans la lutte des classes sociales qui la renvoie à une dialectique occidentale. Le fait historique dans le manuel scolaire se conçoit prioritairement sous forme de dates, personnages et des témoignages subjectifs. Son étude, en tant que telle, n'est pas sujette à la critique, elle tend à enrouler les apprenants dans un processus d'endoctrinement.

- **La culture**

Le rapport à la culture entretenu par le manuel scolaire est équivoque. D'abord, la priorité accordée au fait historique et l'absence de toute référence à la culture anthropologique suppose que le manuel confond entre fait historique et fait culturel. Ensuite, l'apprentissage culturel est organisé autour d'un ensemble d'informations à ap-prendre sans remise en question. Les savoirs culturels se présentent comme immuables et non pas le résultat d'un processus historique et évolutif fortement situé. En plus, le retrait de l'Algérien(ne) de l'univers de la culture scientifique et de la culture universelle réduit sa contribution dans le mouvement culturel mondial à la lutte anticoloniale. Enfin, la centration sur une période historique courte et l'intervention des auteurs dans les textes par la suppression et la troncation suggèrent au lecteur un traitement réducteur des éléments constitutifs de la culture nationale. Au regard de ces constatations, nous pouvons affirmer que le manuel scolaire établit un rapport à la culture à la fois substantiel, négatif et sélectif.

- **Le territoire national**

Le rapport de l'Algérien à son territoire national est conditionné par un passé colonial. Le monde algérien est divisé en deux espaces rural et urbain. La représentation du monde rural est négative, il est le lieu de toutes les misères. Les fellahs et indigènes subissent la déportation et la dépersonnalisation sans manifester quelconque réaction. Les ruraux se fondent dans la masse des victimes et des morts. Ils ne sont présents dans le manuel que pour accentuer les atrocités de la colonisation. Les citadins Algériens, par contre, bénéficient d'une image plus ou moins valorisante parce qu'ils habitent des villes remplies de colons venus civiliser les « indigènes ». Le manuel scolaire entend faire comprendre qu'il vaut mieux habiter les villes car le « *bled* » est synonyme de misère et d'archaïsme. Le rapport au territoire s'affaiblit davantage lorsque nous le considérons sous l'angle de la représentativité régionale dans le manuel. La majorité des villes et lieux cités se situent au nord et nord-est algérien. Un territoire immense habité par diverses ethnies est tout bonnement omis dans le discours du manuel. Cette situation est plus significative dans un contexte de résistance et de participation à l'effort libérateur du peuple algérien. Ces représentations de la territorialité se sont construites sous le poids de la colonisation. La citoyenneté algérienne comme rapport national n'arrive pas à se percevoir en dehors de ce contexte. De surcroît, la reprise de ces images par le manuel continue à redonner vie à une situation coloniale qui, à son tour, définit, de facto, un rapport au territoire distancié puisque dans cette situation, l'Algérien n'est pas le maitre des lieux. Tout l'enjeu de l'éducation nationale est de renverser ces rapports coloniaux. Il reste à savoir, pour compléter le rapport que l'Algérien entretient avec son aire civilisationnelle, la place réservée aux appartenances régionales. L'analyse quantitative du contenu du manuel a montré que le monde occidental occupe presque les deux tiers de l'espace manuel. Cette orientation semblerait à première vue s'inscrire dans une perspective interculturelle puisqu'il s'agit de l'apprentissage d'une culture étrangère. Or, la négation de soi et la survalorisation de l'autre particulièrement l'occident nous renseigne le contraire. Nous sommes, belle et bien, face à une image de soi négative intériorisée que le manuel tend inconsciemment à diffuser. L'ignorance de l'appartenance à un espace maghrébin et africain témoigne d'une certaine manière de ce faible lien territorial.

c/ Le rapport à l'autre

Les représentations de l'autre dans le manuel scolaire renvoie à un être humain dans tous ses états ; l'autre mène des actions militaires (parfois justifiées) notamment lorsqu'elles sont accomplies en dehors de son territoire. L'autre porte un regard critique sur le monde et agit sur lui, il s'interroge, invente et fonde des entreprises de création de richesse. L'autre est aussi doté de sentiment d'empathie et d'altruisme. Il aide les pauvres, protège les personnes faibles (les enfants, les sans-abris)) et œuvre pour la paix et la solidarité entre les humains. Nous avons déjà montré que le manuel scolaire présente le monde de l'autre comme un monde organisé et intelligent dans lequel l'individu contrôle son destin. L'autre (principalement l'occident) produit la connaissance, les modèles de conduite et se préoccupe du devenir de l'humanité. Tout à l'opposé, l'Algérien, par sa passivité et son silence, par son incapacité à agir sur son monde, doit adopter, pour son salut, la manière d'être et de pensée de l'autre. Les faits sont présentés dans le manuel au nom d'un universalisme incontesté. Toutefois, ce mode d'exposition de la culture en général cache à peine un rapport d'infériorisation. Les relations établies par l'Algérien avec l'autre que ce soit au niveau individuel (contact et échange avec des personnes) ou au niveau des groupes (regard porté sur les autres peuples)) font revenir à l'esprit ce rapport de colonisateur/colonisé. L'autre s'impose, par la volonté et la légitimité du manuel en tant que modèle d'organisation sociale et de conduite individuelle et collective.

3/ A quelle origine les attribue-t-on dans le contexte algérien

a/ **Origine socio-historique**

Cette perception de soi dévalorisante au profit de l'autre trouve son explication dans un héritage culturel colonial. Les effets coloniaux et postcoloniaux, au-delà de leurs caractères économiques et politiques, instaurent une relation de dépendance de l'ex-colonisé vis-à-vis de l'ex-colonisateur en termes de modèles d'organisation sociale. La situation coloniale en tant qu'effet psychologique maintient, consciemment ou inconsciemment, l'ex-colonisé dans un rapport d'infériorité, d'incapacité et d'inefficacité. Et, en même temps, la survalorisation de la culture de l'autre en cultivant une image dévalorisante de sa propre culture. L'Algérie, après son indépendance, a conservé pratiquement toutes les structures sociales et politiques de la période coloniale et, par conséquent, ses institutions perpétuent et continuent à reproduire la culture à laquelle se réfèrent ces instances. La société algérienne s'est organisée selon le modèle inspiré de la philosophie française et remet en selle, du même coup, la culture française. La culture algérienne se voit, dans cette logique, ramenée à des pratiques folkloriques ou réduite à un lointain passé à se rappeler occasionnellement. Notre étude a établi quatre aspects de la crise algérienne que sont les effets psychologiques de la colonisation, la mémoire collective, le modèle de société à bâtir et la question des langues. Il parait que ces aspects sont tous de nature culturelle et que l'histoire est au centre de ces problématiques.

b/ **A une situation hégémonique postcoloniale**

Selon les études ayant pour objet les notions de *colonialité* et de *modernité*, l'ordre mondial (ou la mondialisation) basé sur l'eurocentrisme (ou l'occidentalocentrisme) est foncièrement l'expression d'un pouvoir (économique, politique et scientifique) qui organise le monde actuel en deux sphères concentriques. Les pays occidentaux riches qui détiennent le capital et le savoir et des pays en périphérique infériorisés et dévalorisés asservis des premiers. Ces rapports sont introduits à l'école par le biais d'une sociologie occidentale et une forme scolaire institutionnalisée et transplantée telle quelle de sorte qu'elle assure leur permanence et leur légitimité au niveau individuel et collectif. Les pays (peuples) qualifiés de « *sous-développés* » sont maintenus dans un rapport de subordination sur le plan social. Selon les mêmes théories, ce lien entre pays occidentaux et non occidentaux peut se prolonger sous la forme de la *modernité* ou rapports postcoloniaux. La colonialité se distingue de la colonisation par son caractère exclusivement culturel tandis que la colonisation est une occupation contraignante du sol.

4/ Quelles en sont les conséquences pédagogiques

L'impact pédagogique

A- Sur le processus d'enseignement/apprentissage du français

En milieu scolaire, la matière française est désignée comme l'un des facteurs majeurs de l'échec lors des examens officiels. Parmi les explications les plus récurrentes, on en citera trois : En premier, la programmation des contenus linguistiques obéit à des principes qui vont à l'encontre de la maitrise de la langue (apprentissage métalinguistique au lieu de celui de la langue). Ensuite, le système grammatical du français est considéré comme difficile et ; il l'est davantage lorsque l'option de la grammaire textuelle a pris le dessus dans les programmes. En dernier, les textes littéraires supports inscrits s'éloignent du vécu de l'élève de par leur forme travaillée de la langue et par leur histoire. L'analyse thématique du contenu du manuel scolaire a permis de se rendre conscient d'une autre explication en relation avec l'image de soi dans l'apprentissage de la langue. L'exposition de l'apprenant à des représentations de soi négatives conduirait à son désengagement progressif qui, par la suite, entrainerait le rejet d'apprendre. D'autant plus, les résultats de cette recherche montrent que l'enseignement du français est centré sur le contenu et, donc, sollicite en permanence la mémoire. L'activation systématique de la mémoire en cours de français engendrerait une charge cognitive qui, à son tour, ramènerait l'abandon de l'apprentissage de la langue ciblée.

B- Sur le plan de l'enculturation/socialisation

Le dirigisme caractérisant le manuel scolaire objet d'analyse (manuel fermé) renseigne également sur le processus de socialisation mis en place dans le cadre de l'apprentissage des langues et, c'est là aussi, que niche l'autre facette de la déperdition scolaire. L'inscription d'un contenu véhiculant un réseau de relations asymétriques interpersonnelle, inter groupale et intercommunautaire entraine, de facto, l'actualisation et le maintien dans les esprits de l'ensemble de ces relations qui dévalorisent le soi et survalorise l'autre. Le processus de socialisation/ enculturation qui vise l'intégration de l'individu à sa communauté se transforme, dans ces conditions, en un processus d'assimilation qui vise à faire accepter une identité et un rôle social définis par l'autre. Les perceptions de soi négatives qui en résultent donnent lieu à une aliénation culturelle. La multiplicité des formes représentationnelles mises en circulation accentue leur impact psychologique notamment en l'absence d'une démarche explicite d'apprentissage culturel. De ces représentations de soi négatives va dépendre le mode de pensée et la manière d'être des futurs citoyens.

Le manuel scolaire objet de notre analyse suggère implicitement aux apprenants algériens d'abandonner leur culture perçue comme archaïque et traditionnelle en adoptant une opposition ambigüe sous la forme de ***tradition/modernité***. La modernité aux yeux des auteurs du manuel est la voie de salut pour fonder une société prospère et bien organisée. La modernité, selon cette thèse, consiste à imiter l'autre dans ces pensées et ses comportements. Pour convaincre, le manuel procède à une répartition thématique donnant lieu à deux mondes, l'un organisé et prospère (le monde occidental), l'autre misérable et révolu (le monde algérien). Nous ne pouvons ignorer les effets néfastes d'une telle vision sur la formation identitaire. Dans ce cas, l'apprentissage de la culture à travers le manuel scolaire dans le but de socialiser, en contexte algérien, se déploie en un processus d'assimilation en ce qu'il tend à remplacer une culture locale et historique par une autre dite moderne et définie comme telle par l'occident.

Notre hypothèse de départ a été formulé comme suit : **le contenu socioculturel latent et le mode d'exposition des faits culturels ciblés peuvent avoir un effet contraire à ce qui est attendu au départ. Les représentations de soi de l'Algérien(ne) et la répartition thématique reflètent un mal être algérien dans le manuel et, par conséquent, ne conduisent pas à la formation d'une identité forte et positive telle qu'elle est préconisée dans les programmes officiels. Les futurs citoyens algériens sont enroulés dans un processus de victimisation, de quête de**

reconnaissance de l'autre et de dépendance en modèles éducatifs. Et, dans ces conditions, Le manuel scolaire objet d'étude met en place de manière implicite un processus d'acculturation plutôt qu'un processus d'enculturation prévu. Son contenu socioculturel établit par sa structuration des rapports auto-dévalorisants ayant pour origine une situation coloniale actualisée et maintenue dans sa dimension psychosociale. L'étude que nous venons d'entreprendre confirme cette hypothèse. En effet, la généralisation à tous les personnages algériens dans le manuel la passivité y compris langagière et la tendance à isoler le monde algérien de toute interaction avec le reste du monde confirment que nous sommes en présence d'un paradoxe spécifique qui dresse une ligne démarcative qualitative entre son monde et celui de l'autre. Ces perceptions de soi négatives constituent une menace à la construction d'une identité positive. L'Algérianité que le système éducatif voudrait inculquer à son public s'est mise à mal sous le poids de son histoire qui est aussi le lieu de sa naissance. Les apprenants sont enroulés dans un processus de conditionnement par la répétition permanente des faits culturels à travers la thématique ou à travers les activités pédagogiques. A cela s'ajoute le style d'enseignement transmissif et l'absence d'une démarche d'apprentissage culturelle pour renforcer un processus d'endoctrinement involontaire. Ces modes de socialisation offrent tout l'espace et toutes les occasions à l'enracinement dans les esprits d'un système de représentations qui tend à maintenir l'image d'un colonisé dépourvu de liberté et de volonté. Nous développerons plus cette idée dans la discussion de ces résultats.

III-2 Discussion des résultats

Introduction

L'analyse des données a révélé que les faits culturels inscrits dans le manuel scolaire ont fait l'objet d'un traitement, sélectif au niveau de choix de thèmes, de l'époque, des auteurs et, aussi, au niveau des coupures très nombreuses prélevées dans presque tous les textes d'auteurs algériens. D'autre part, la généralisation à tous les algériens l'inactivité y compris langagière et celles qui montrent tout le temps le citoyen ordinaire algérien en position de dévalorisation confirment tous que nous sommes en présence d'une forte stéréotypisation dont la cible est tout ce qui est relatif au monde de l'Algérien. Elle dresse, par là-même, une ligne démarcative qualitative entre son monde et celui de l'autre. Les représentations stéréotypées établissent un réseau de rapports étalé sur trois niveaux individuel, groupale et national. Nous discuterons, à la lumière des apports de la réflexion théorique dans le domaine de psychologie sociale, les images révélées dans le manuel scolaire concernant l'Algérien(ne) dans son rapport à soi, à l'autre et au monde. Nous discuterons également le processus de socialisation mis en place par l'institution au regard de la conception algérienne de la culture et au regard de son inscription comme objet d'enseignement apprentissage dans le cadre de l'enseignement des langues. Nous devons rappeler que notre analyse porte sur des contenus naturels en ce qu'il préexiste notre intervention. De plus, l'analyse s'est effectuée par la recherche des significations à partir des éléments discursifs : substantifs pour déterminer les différentes désignations des objets sociaux (personne, fait culturel, lieu,) ainsi que leurs fréquences, des verbes pour déterminer les comportements de l'Algérien(ne) lorsqu'il est actant ou acté ainsi que le comportement langagier c'est à dire les occasions et les manières offertes dans l'espace textuel à l'algérien pour saisir la parole. Enfin, nous avons étudié les caractéristiques des personnages à travers les adjectifs afin de définir les attributions identitaires et culturelles qui leur a été rattaché. Nous discuterons en premier le portrait d'Algériens dans le manuel scolaire, puis, à renvoyer les phénomènes observés à leur origine socioculturelle et, enfin, leur impact dans le processus de socialisation.

III-2-1 Le mal être algérien(ne) dans le manuel scolaire

Au niveau individuel, le personnage algérien dépeint par le manuel scolaire parait passif, dépourvu de volonté et n'a d'existence que quand il accomplit des actes de guerre. Son comportement langagier dans l'univers textuel est aussi révélateur de son incapacité à interagir avec l'autre. Les occasions où il saisit la parole pour se dire sont très minimes et toujours sous le poids de la colonisation. Il est plutôt dit dans ses sentiments et ses activités. Pour le reste, la parole est donnée à l'autre pour dire et décrire l'Algérien.

Sur le plan social, les identités récurrentes (ethnique, religieuse, sociale, professionnelle et nationale) dans le manuel scolaire mettent en évidence un processus de catégorisation basé essentiellement sur l'ethnie et la religion. L'Algérien en tant qu'un individu bénéficie largement d'une identité ethnoreligieuse. L'identité nationale apparait sous les vocables « *peuple algérien, population algérienne* » et moins fréquent par *« Algériens et Algériennes »*. Il n'y a parmi les expressions utilisées une désignation telle que *citoyen(ne), Algérien(ne)* dans le manuel. A ce niveau, le lien national est très faible par rapport au lien ethnoreligieux. Les désignations « *fellah* » et « *commerçant* » sont une forme de catégorisation sociale puisque l'Algérien(ne) n'est pas montré(e) en exercice de ces activités socioprofessionnelles. Elles renverraient, par leur fréquence et par leur environnement d'apparition, à un état archaïque et traditionnel de la société algérienne. La distribution des métiers dans le manuel dévoile deux représentations du monde du travail : les métiers manuels, archaïques et sans perspectives économiques sont ceux de l'Algérien. Et, les métiers diversifiés, modernes, intellectuels avec une portée civilisationnelle sont ceux de l'autre particulièrement l'occident. L'Algérianité comme sentiment national semble brouillée par ces multiples appartenances. D'autant plus, ces attributions identitaires offrent au lecteur apprenant un type d'Algérien(ne) d'un autre temps. La distribution des rôles et statuts dans le manuel donne lieu à une double catégorisation endo et exo- groupale. Deux Algériens se meuvent dans l'espace du manuel : l'un habitant de la ville et instruit parce qu'il côtoie les colons et l'autre est cantonné dans le « bled » vivant dans la misère et subit les atrocités de la colonisation. Lorsque nous mettons face à face tous les personnages du manuel, nous aurons, des Algériens victimes de la colonisation ou du racisme dans les situations d'immigration. Seuls les dirigeants du nationalisme algérien cités ont eu le droit à un prénom et un statut de révolutionnaire. Du côté de l'autre, nous retrouvons des sages, des militaires, des humanistes, des philosophes et des chefs d'entreprises créatrices de savoirs et de richesses. Cette séparation dévalorisante pour le soi a été observée au niveau de la répartition des centres d'intérêts (répartition thématique) entre auteur(e)s Algérien(ne)s et auteurs étrangers. Ces derniers abordent tous les aspects de la vie sociale tandis que les premiers décrivent leurs conditions d'opprimés. Enfin, pour compléter le portrait de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire, les inégalités des sexes sont le phénomène le plus visible même si les auteurs du manuel ont tenté de réserver une place à la participation de la femme dans la lutte de libération nationale. Tous ces éléments issus de l'analyse du contenu socioculturel du manuel scolaire objet d'étude forment le fond d'un mal être algérien dans le discours scolaire. Ces perceptions de soi négatives constituent l'écran à travers lequel le futur Algérien(ne) appréhende son monde et façonne son mode de pensée. Il est question, suite à ces observations, d'une forme de culture construite sous le poids d'une Histoire douloureuse. En cela, elle se justifie par rapport à un contexte mais sa généralisation et sa constitution en une culture nationale pose un problème aux générations futures notamment quand elle se manifeste sous la forme d'une représentation de soi et de l'autre. Ces phénomènes représentationnels ne sont pas spécifiques au manuel objet de notre analyse. Ces résultats complètent d'autres travaux ayant pour objet les phénomènes culturels dans les manuels algériens de langue française en usage depuis les réformes de 2003. Mostefa Mimouni (2013), de l'université de Mostaganem, a

montré que le modèle de la famille proposé dans les manuels scolaires du cycle primaire est plutôt

> *de type blanc de peau (blond) cheveux blancs ou châtains […] tenue vestimentaire moderne sauf pour les grands parents et les familles rurales.*[1]

Ce modèle de la famille, selon lui, ne reflète pas la réalité vécue de l'enfant algérien particulièrement ceux issus des milieux ruraux et les invitent implicitement à adopter le style de vie de l'autre pour accéder à « *la modernité* ». En d'autres termes, il s'agit de remplacer la culture de l'apprenant par une autre sous prétexte de sa modernité Dans notre cas d'étude, l'analyse a démontré que le manuel scolaire au secondaire offre à l'apprenant deux mondes stratifiés : le monde rural sous l'appellation péjorative « *bled* » et le monde des « *citadins instruits* ». Ils le sont parce qu'ils adoptent le mode de vie des colons par l'abandon de ce qui est initialement de la culture algérienne. De son coté, N. Hamidou (2009) conteste vivement le dénigrement de soi observé dans les textes du manuel de français en 1er année du secondaire :

> *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.*[2]

Ce que l'auteure dénonce c'est le complexe d'infériorité constaté vis-à-vis de la culture de l'autre. Elle explique que le regard de l'Algérien sur lui-même est « *dénonciateur des maux de la société* ». Nous irons plus loin pour soutenir que le manuel scolaire algérien de la 3ième année du secondaire est, lui-même, soumis à « ces *maux de la société* » et il les reproduit inconsciemment. Une autre étude menée par Samira Boubakeur (2017) où elle aborde le même phénomène d'un point de vue genré. L'auteure arrive, à travers l'analyse d'un ensemble important de manuels scolaires algériens, à dire que :

> *Sur l'ensemble des manuels analysés, aucune remise en cause de la notion du genre n'est apparue, même pour les livres scolaires de la deuxième génération.*[3].

Notre étude a abouti aux mêmes résultats dans le cas du manuel de la 3°AS. L'image de la femme algérienne y est fortement stéréotypée. Ces éléments représentationnels signalés dans les manuels scolaires par la recherche algérienne mettent en évidence un rapport d'infériorité/supériorité induisant une image de soi dévalorisante. La catégorisation, la comparaison et le sentiment d'appartenance (Wuillemin, 2006, 62)[4] sont un ensemble théorique qui permet d'appréhender et d'expliquer les phénomènes psychologiques et sociaux liés au processus d'identification. Elles nous permettent de mieux comprendre et d'expliquer les résultats de cette analyse. Leur généralisation à presque tous les manuels algériens témoigne de leur ancrage social. La représentation de soi ou *l'identité personnelle* ou encore *l'identité autobiographique* (Abou, 2002) repose sur l'estime de soi, c'est-à-dire la valeur (positive ou négative) que l'on se donne à soi intrinsèquement ou par l'appartenance à un groupe social (valorisé ou dévalorisé). Selon la théorie de l'identité de Tajfel et Turner 1981 (cité par Wuillemin, 2006)

---

[1] Mimouni, M (2013), Modèles Educatifs dans les manuels scolaires, les Cahiers du CRASC, n° 27/2013 pp : 123-150

[2]Hamidou, N (2009), Le Manuel scolaire de 1°AS comme espace de représentation de soi et de l'autre, revue Insaniyat n° 43/janvier-février 2009, CRASC, Oran pp : 23-33. Également en libre accès internet

[3]Boubakeur, S. (2017), Femme et genre au prisme des manuels scolaires. *Nouveaux Imaginaires du Féminin*, Nice, France. ⟨hal-01666786⟩

[4] Salés-Wuillemin, E., (2006), La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale. France, DUNOD, col. Psycho Sup), 365 p

Le sujet aura une identité sociale satisfaisante si la valeur associée au groupe est positive, et insatisfaisante dans le cas contraire.

Le processus d'identification est une auto-évaluation affective de l'individu et un positionnement individuel dans son environnement social. L'image de soi peut être négative lorsque l'individu/groupe objet est exposé à une menace de stéréotypes.

Les mots génériques qui désignent les Algérien(ne)s dans le manuel scolaire sont (*musulmans, populations, indigènes, fellahs, berbères, la masse*…). Ces désignations sont au pluriel et l'Algérien(ne), comme individu, n'est mentionné dans son individualité que dans le cas de l'immigration. Cet usage suggère une primauté du groupe sur l'individu. A ce niveau, les expressions (*masse musulmane, rurale*) sont révélatrices d'une généralisation péjorative. Nous sommes donc en présence d'une perception de soi collective. Les identités mises en scène (supra, graphie1) sont réparties en deux catégories selon le contexte d'apparition. Dans une situation d'oppression et de dépersonnalisation, le processus d'identification s'opère soit par l'appartenance ethnoreligieuse (*musulmans, arabes ou berbères*), soit par le genre (*hommes, femmes*), soit par l'origine sociale (*citadin, rural, membre de tribu*). Lorsque le contexte évoqué est politique (*appel du FLN au peuple Algérien, Soutien des intellectuels à la cause algérienne*), La nationalité apparait timidement dans le discours : (*population algérienne, peuple algérien*). L'impression est que cet attribut ne se présente pas comme un affect, une auto-évaluation. L'identité nationale semble extérieure à l'univers psychoaffectif de l'individu. Si nous envisageons ces résultats d'un point de vue structurel, on peut imaginer une centralité des éléments de l'ethnoreligieux et de l'origine sociale. L'Algérien(ne) est perçu(e) continuellement comme homme (ou femme), musulman(e), arabe (ou berbère) et citadin (ou rural). Le sentiment d'appartenance à un territoire passe à la périphérie. Cette disposition dans la perception de soi repousse l'identité nationale au périphérique. Dans le schéma structural des représentations proposé par Abric (1986)[1], une représentation s'organise en éléments centraux plus ou moins stables qui fondent la représentation et des éléments périphériques contextuels (sous forme d'informations ou de stimuli venant du milieu). Les éléments périphériques ne définissent pas une représentation socialement partagée. Cependant, la théorie prévoit que ces éléments périphériques peuvent conduire à la modification de la représentation si le sujet est constamment exposé à ces stimuli. La configuration identitaire établie dans le contenu du manuel replace la religion et l'ethnie au centre et l'origine sociale en périphérie. La nationalité fait son apparition lorsque les éléments constitutifs de cette configuration ne sont pas évoqués. On peut penser que les deux appartenances sociale et nationale sont en relation exclusive. Le schéma général relie entre une identité algérienne fondée sur la religion et l'ethnie, elle est historique et traditionnelle et une identité politique fondée sur l'engagement nationaliste, elle est calquée sur le modèle occidental. Ces tensions identitaires de nature cognitives sont le reflet d'une crise socioculturelle qu'il faut remonter à son origine pour mieux cerner son influence sur le processus éducatif. La relation entre l'état et le groupe social constitutif est le résultat d'un passé colonial qui touche tous les pays africains ayant subi la colonisation. Dans ces pays, l'ethnie et les croyances tribales sont des traits culturels saillants par rapport à une nationalité perçue comme héritage colonial. Abou (2002 : 41)[2] explique qu'un ordre ancestral basé sur l'ethnie et la culture tribale est entré en conflit avec un ordre national considéré comme héritage de la colonisation :

[1] Abric, J. C. (1989), L'étude expérimentale des représentations sociales, In Jodelet, D., (dir), Les Représentations Sociales, Paris, Puf, collection : sociologies d'aujourd'hui, 424 p

[2] Abou, S., (2002), L'identité culturelle suivi de Cultures et droits de l'homme, Beyrouth, Les Editions Perrin et les Presses Universitaires Saint joseph, 412 p

> *L'histoire nationale tend à être interprétée de façons différentes, voire opposées, par les groupes ethniques en présence et, en règle générale, l'identité groupale demeure plus forte que l'identité nationale.*

Les pays ex-colonisés sont traditionnellement organisés autour de l'ethnie. Des groupes sociaux qui se reconnaissent par une origine commune, une langue et une histoire. Dans cette vie ethnique, la culture et l'ethnie sont confondus (Abou, 2002). L'arrivée d'une nouvelle organisation de la société comme héritage forcé de la colonisation va entrainer un déséquilibre et à engendrer des conflits sociaux. Ces derniers peuvent revêtir une opposition *tradition/modernité* ou *état-nation/système* tribal. L'état-nation va tenter de supplanter le groupe ou, du moins, à fédérer les groupes sociaux autour, généralement, d'un groupe dominant par sa culture et sa langue :

> *Il n'est pas une nation dans le monde qui ne cherche à fonctionner comme une super-ethnie, sécrétant des facteurs culturels communs susceptibles de contrebalancer, voire de dominer les héritages culturels des groupes ethniques qu'elle englobe et suscitant chez toute la population, si hétérogène soit-elle, le sentiment d'un destin commun plus mobilisateur que les origines ethniques particulières.* (Abou, 2002 : 40)

L'Algérianité, comme identité, se présente alors sous forme d'une « *super-ethnie »* fondé sur des éléments culturels communs à tous les Algériens. Toutefois, d'un point de vue historique, l'état-nation a supplanté un pouvoir colonial antérieur dans sa forme et dans sa fonction. Le sentiment d'appartenance de par son extériorité se voit forcé de se déployer en transcendance. L'identité nationale dans un pays ex-colonisé va du collectif vers l'individu. Toutefois, comme le soutient l'auteur libanais Salém Abou, le lien national reste faible devant l'appartenance groupale. Dans la même direction, nous pouvons constater un certain paternalisme dans le manuel scolaire. Les personnages célèbres (des personnalités algériennes ayant belle et bien existées) sont montrés dans l'action dans la dynamique du récit historique. Ils ont le droit à la parole pour exprimer, au nom du peuple algérien, leurs sentiments « *nous étions tous émus à la lecture du texte de la déclaration de la guerre d'indépendance* ». Ils sont montrés actifs : ils organisent les manifestations, les évasions, mènent des compagnes de sensibilisation auprès des « *fellahs* » pour un monde meilleur. Quant à « *la masse populaire, les indigènes* », ils sont contraints à subir les oppressions ou à se libérer et rejoindre l'élite urbaine. Il revient de droit (ou de devoir) à cette classe de dirigeants d'agir au nom de la population algérienne qui, elle, n'est même pas capable de mener à terme un dialogue interne. Le manuel scolaire, sur fond d'opposition entre *tradition/modernité* et un certain paternalisme culturel, devient un lieu de confrontation entre affirmation de soi et hégémonie du groupe. Il oppose involontairement Une identité individuelle vécue et ancrée dans son contexte socioculturel à une identité collective enracinée dans des modèles de pensée occidentaux en ce qu'elle est étroitement liée à l'idée de l'état-nation. La nationalité est une notion identitaire politico-culturelle enfantée par les idéologies occidentales du XX° siècle. Succédant à la colonisation, elle parait entretenir une relation conflictuelle avec la condition, bien antérieure, d'être algérien(ne) dans le sens arabo-berbéro-musulman sur un territoire délimité. Le manuel scolaire tend à promouvoir une nationalité algérienne à l'image de la citoyenneté occidentale sans tenir compte de l'histoire et de la culture des groupes sociaux vivants sur le sol algérien. La crise que connait l'Algérie après son indépendance semble tenir de ces tensions de nature culturelle et identitaire.

Les enjeux éducatifs de cette situation résident dans le fait que l'école dans son organisation et dans ses manuels reproduit ces images contradictoires de soi. Le manuel va jusqu'à dénigrer la culture de l'apprenant à socialiser. Les résultats de cette étude qui, d'ailleurs, rejoignent d'autres études algériennes sur d'autres manuels algériens attestent d'une survalorisation de l'autre et de sa culture, l'autre est « *actif, intelligent, puissant, agit sur le monde, œuvre pour le bien de tous, riche et épanoui* ». Dans l'espace manuel, l'Algérien apparait dans le sens contraire de ces attributions. Ce rapport entre soi et l'autre ne peut se comprendre que lorsqu'il est renvoyé à un contexte historique global. L'Algérie, à l'instar des autres pays du continent, ayant subi un processus de

dépersonnalisation, s'est trouvée après l'indépendance face à des effets coloniaux d'ordre psychologique :

> *Colonisation ayant connu une fin officielle, ce sont des différentes formes de sa survivance dont il s'agit, un post colonialisme traité et analysé dans les mêmes termes, à savoir la mobilisation de ressources, non plus seulement pratiques comme au temps de la colonisation, et du code noir, mais surtout intellectuelles, comme garante d'une nouvelle exploitation. Ce courant explore le passage ou glissement, de l'état colonisateur/population colonisée, vers des rapports entre anciens colonisateurs et nouveaux gardiens des orthodoxies nationales, dont les pratiques de soumission ou de subversion convergeraient avec celles du passé.* (Tsehaye & vieille-Grosjean : 2018)[1]

C'est dans cette « *pratique intellectuelle* » postcoloniale qu'on devrait situer le rapport de pouvoir établi par la colonisation physique sur le psychique du colonisé. La dépendance en modèles de pensée et d'organisation, le manque de confiance en soi et la dévalorisation de son univers symbolique sont les signes ou les effets d'un régime colonial nouveau. Les manuels algériens n'échappent pas à ces représentations de soi défavorables par le fait qu'ils transmettent des savoirs et une appréhension du monde construite dans une vision du monde occidentale

> *La colonisation n'est pas seulement un régime juridico-politique de conquête mais ses origines découlent d'un rapport particulier au monde, aux autres et à l'histoire.* (Maldonado-Torres (2007) cité par Tsehaye &Vieille-Grosjean : 2018).

Les travaux du libanais Salém Abou part de l'hypothèse que le contexte mondial postcolonial n'affecte pas le conflit entre individu, groupe social et état-nation. Nous discuterons maintenant comment la culture dans son sens le plus général affecte et gère ces mêmes phénomènes au niveau intercommunautaire.

III-2-2 l'Algérianité entre savoirs culturels et poids de l'Histoire

Salhi Mohammed Chérif, écrivain, historien et diplomate algérien (1905- 1989) qui, dans un ouvrage publié en 1986, intitulé « *Décoloniser l'Histoire* », dénonçait la falsification de l'histoire de l'Algérie par les historiens français. L'originalité chez cet auteur est qu'il envisage cette falsification non seulement comme un acte délibéré mais aussi d'une mauvaise lecture fondée sur une représentation occidentale colonialiste de la réalité algérienne. Salhi analyse cette réalité d'un point de vue épistémologique. Par ce fait, il est le précurseur des études postcoloniales dans une perspective socio-anthropologique. Il écrivait :

> *Depuis quatre siècle les hommes de science se sont habitués à considérer l'Europe comme le centre du monde, l'Européen et ses valeurs comme la mesure des autres hommes et de leurs valeurs […] pas seulement la sociologie française, mais toutes les sciences humaines, victimes d'un égocentrisme européen […] Pour sortir de l'impasse, il faut une nouvelle révolution copernicienne. Réviser l'outillage intellectuel, enrichir, élargir, renouveler les postulats, les notions, les définitions, les théories et les valeurs afin d'exprimer, avec une égale « sympathie » l'humanité dans sa totalité et sa diversité.* (Salhi, 1986, 214)[2]

Nous lui empruntons le pas pour appeler à décoloniser l'école. L'eurocentrisme dont parle l'auteur a généré des rapports d'infériorisation élargis à tous les domaines de la vie des non Européens. Quand l'Algérie s'est fixée, dès les années 60, l'objectif d'algérianisation des secteurs sensibles

[1] Tsehaye, R.S., et Vieille-Grosjean H., (2018), Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ? *Recherches en éducation* [En ligne], 32 | 18, URL : http://journals.openedition.org/ree/2323 ; DOI : https:// doi.org/10.4000/ree.2323

[2] Salhi, M.C. (1986), Décoloniser l'Histoire, l'Algérie accuse, Le complot contre les peuples africains, Alger, ENAP, 220 p

telle que l'éducation, elle entendait recouvrir son autonomie technique par rapport aux coopérants étrangers. Cette intention politique n'a pas été envisagée dans une perspective culturelle : Se libérer de mode de pensée de l'ex-colonisateur. Les manuels scolaires, instrument de diffusion de savoirs, légitiment et reproduisent les savoirs constitutifs de l'eurocentrisme porteur de représentations dévalorisantes du non Européen. Au lendemain de l'indépendance et à défaut d'un savoir sociologique algérien, Ces emprunts sont compréhensibles. Toutefois, leur reprise sous la forme d'un rapport à la culture dans les réformes scolaires après un demi-siècle d'indépendance nécessite une explication. Les études coloniales et postcoloniales s'accordent à dire que la colonisation va au-delà de son caractère physique et militaire pour prendre la forme d'un rapport de dépendance et une image défavorable du colonisé et une survalorisation du colonisateur. L'ex-colonisé, le non Européen, intériorise, accepte et se comporte selon l'image que se fait de lui l'ex-colonisateur. L'analyse du manuel algérien de la 3°AS confirme une ressemblance assez troublante et inattendue entre l'image de l'Algérien(ne) avec celle véhiculée par les manuels français en usage et par les manuels de l'école coloniale. A titre indicatif, nous donnons les résultats de quelques recherches que nous avons pu consultés. Nous rappelons d'abord la représentation de l'Algérien(ne) construite par un vocabulaire structurant le discours de notre manuel :

« *Indigène, musulman, arabe, (i) émigré, paysan (fellah), rural, passif, silencieux, habite le bled, s'inscrit dans un rapport d'infériorité, séparé de l'autre soumis à la violence de l'autre* »

Et voici la représentation de l'Algérien(ne) dans les différents manuels français

Manuels français de 1986 à 1997

- *Textes et lexique établissent de façon explicite une identité entre trois lexies : « Bédouins », « Arabes » et « Maures ».*
- *Le rapport à ces personnages est soit un rapport d'infériorité lorsqu'ils sont acquis ou « fidèles » ou un rapport d'hostilité lorsqu'ils échappent à leur contrôle. Leur infériorité morale, mentale, économique et professionnelle ou fonctionnelle, apparait dans l'opposition symétrique des qualités et rôles attribués aux deux parties.* (Marlène Nasr (2001, 24)[1]

Manuels de l'école coloniale

- *D'un côté le savoir, la civilisation, le bon sens et la bonne conscience. De l'autre, l'étrange, le barbare, le fourbe, le fainéant, le débile hystérique, le hâbleur, le menteur, le voleur.* (Kouadria, 2009)[2]

Manuels français à différentes époques

- *Les manuels de programmes de 1925 présentent une référence unique : le modèle occidental, le reste n'est que « sauvagerie.*
- *1982- 1988 marquent le retour du modèle « capitaliste ».*
- *Il est important de souligner les grandes tendances qui se dégagent : en une cinquantaine d'années, un modèle unique de civilisation a laissé place à un modèle économique qui tient lieu de référent de civilisation.* (Lewandowski, 2011)[3]

[1] Nasr M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris/Beyrouth : Karthala/Center of Arab Unity Studies

[2] Kouadria, A. (2009), Manuel scolaire et représentation de l'algérien, Le 4ième colloque international sur la Révolution algérienne disponible sur http://www.univ-skikda.dz/revolution/index.php?option=com_content

[3] Lewandowski, S. (2013) « L'Afrique dans les manuels scolaires français (1945-1998) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 10 | 2011, URL : http://journals.openedition.org/cres/308

Manuels français en usage

- *Les acteurs occidentaux sont présentés comme supérieurs, notamment techniquement et militairement, alors que les manuels renvoient une image d'infériorité, et de soumission des populations extra-occidentales.*
- *En ce qui concerne la période de la colonisation, les champs sémantiques utilisés dans les manuels pour désigner les colonisateurs met en lumière leur supériorité et leur domination, et à l'inverse, ceux ayant trait aux colonisés insistent sur leur infériorité et leur soumission.*

Les personnages non occidentaux sont montrés passifs alors que les occidentaux apparaissent actifs. (Lanier (2017))[1]

Ces données sont l'expression d'une altérité mal vécue dans la culture occidentale. De la colonisation aux modèles économiques, l'image du non Européen est la même qui s'adapte, d'une certaine façon, à l'évolution du monde. Le Boterf (1980), soutient que le rapport colonisateur/ colonisé s'est évolué pour devenir un rapport de développé/sous-développé et/ou sud pauvre/nord riche sous la couverture d'une coopération internationale. Cette altérité traduit l'esprit hégémonique de l'occident et son caractère racial.[2] Le paradoxe vient du fait que ces images négatives de l'Algérien, de l'arabe et du musulman trouvent un écho dans des productions culturelles algériennes. La ressemblance frappante de l'image de soi dans le manuel algérien et l'image de l'Algérien dans les manuels français ou ceux de l'école coloniale suppose deux explications : soit que le manuel algérien n'a pas été élaboré par des spécialistes algériens soit que ses auteurs algériens répondent inconsciemment à des perceptions de soi négatives qui s'enracinent dans une situation coloniale. La situation coloniale, soutient G. Balandier (1957), est perçue non pas comme un fait historique de domination militaire mais comme un rapport psychosocial qui perdure au-delà du processus de décolonisation politique. Les travaux sur les manuels scolaires français de différentes époques et le manuel scolaire algérien en usage au secondaire aboutissent à une même réalité. Une image de l'Algérien infériorisé et arriéré pour les premiers et une perception de soi négative pour le manuel algérien. Ce constat reflète de manière visible (il suffit d'observer la répartition thématique dans le manuel telle que nous l'avons présenté précédemment) un effet de la colonisation qualifié dans le discours algérien officiel par « *restes d'idéologies »*[3]. Ce mal être Algérien réside dans la négation de sa propre culture et dans sa façon d'appréhender son histoire. Les résultats de notre recherche montrent que l'Algérien n'a pas d'Histoire pré et postcoloniale, Son *Algérianité* est le produit de son passé colonial. Le manuel algérien présente, de façon implicite, des caractéristiques identitaires presque identiques à celles décrites par A. Memmi (2012 : 142) :

> *L'affirmation de soi du colonisé, née d'une protestation, continue à se définir par rapport à elle […] le colonisé continue à penser, sentir et vivre contre et donc par rapport au colonisateur et à la colonisation. Tout cela, le colonisé le pressent, le révèle dans sa conduite…*

Ce phénomène comportemental a été appréhendé autrement en psychologie sociale. *La prophétie de Rosenthal et Jacobson (1968)* fournit également une explication à la conformité à une image que l'autre se fait de soi. L'« *effet Pygmalion* », une expérience effectuée au départ en milieu éducatif, montre que les élèves intériorisent et se comportent selon l'image que se fait d'eux leur enseignant. L'effet pygmalion, rapporte Wuillemin (2006)

> *Rend compte du fait que les individus ont tendance à s'ajuster au jugement (négatif ou positif) qui est émis à leur encontre.* (Wuillemin, 2006,102).

[1] Lanier, V., (2017), Analyse de l'occidentalocentrisme dans les manuels scolaires de collège français et construction négative de l'altérité », *Carrefours de l'éducation* 17/1 (n° 43), p. 57-73. DOI 10.3917/cdle.043.0057

[2]Voir Quijano 2007

[3]Charte nationale 1976, voir chapitre I

De son côté, la sociologie tente, ces dernières années, de décrire et d'expliquer les phénomènes liés à la colonisation et leur permanence postcoloniale. Des concepts ont été forgés pour rendre compte de la nature et de l'étendu des rapports dominateur/dominé qui régissent les puissances coloniales et leurs ex-colonies. L'*auto-colonisation* (Preisverk, 1975), la *colonialité (*Quijano, 2007)[1], *modernité et eurocentrisme* sont autant de concepts qui structurent la réflexion autour des effets psychologiques de la colonisation. Ces travaux de recherche s'accordent sur le fait que l'ex-colonisé (africain, asiatique et latino-américain)

> *a été amené à considérer sa culture comme dépassée et, parallèlement à imiter des modèles européens.* (Preisverk, 1975)[2].

En contexte algérien, M. Bennabi, (2006 : 32) souligne une prédisposition du colonisé (*colonisabilité*) à être colonisé. Les personnes soumises constamment à ces influences intériorisent ce rapport d'infériorité et se comportement en conformité avec les attentes du dominateur. Ces rapports de domination pourraient surgir dans n'importe quel discours social[3]. Ces effets psychologiques de la colonisation sont des lieux de construction de représentations qui déterminent les comportements de ceux qui sont soumis à ces conditions. Dans le même sens, lors du IVème *colloque international sur la révolution algérienne*, A. Kouadria, recteur de l'université de Skikda, *décrivait* le monde de l'indigène par rapport à celui du colonisateur dans les manuels scolaires de l'école coloniale en Algérie :

> *D'un côté le savoir, la civilisation, le bon sens et la bonne conscience. De l'autre, l'étrange, le barbare, le fourbe, le fainéant, le débile hystérique, le hâbleur, le menteur, le voleur etc.*

Le manuel scolaire de la 3°AS translate ces idées par l'inscription exclusive d'une littérature renvoyant à un contexte de dépersonnalisation et, parallèlement, par une distribution thématique qui survalorise le monde de l'autre. Le manuel suggère au futur citoyen algérien la culture de l'autre comme voie de salut sous condition de nier la sienne. Ainsi, l'apprenant n'est plus enroulé dans un processus d'enculturation c'est-à-dire la transmission d'une culture nationale mais il est soumis à un processus d'assimilation d'une nouvelle culture. Ce constat généralisé à presque tous les manuels algériens, nous autorise à affirmer que le manuel scolaire de la 3ième AS, par la sélection d'un contenu socioculturel, sans doute, au départ, dans le but de renforcer le sentiment de fierté nationale, engage le futur Algérien(ne) dans des rapports d'infériorisation et de dépendance vis-à-vis de l'autre. Ce phénomène indésirable et inattendu pourrait être interne et externe à l'individu. Comme phénomène interne, il se traduit sous la forme d'une perception de soi négative issue d'une situation coloniale. Comme il peut surgir au niveau de la gestion du système éducatif algérien depuis sa création.

Lors d'un forum « *Ecole algérienne et le système éducatif* » organisé par le quotidien *le Courrier d'Algérie,* B. M. Griffou, enseignante universitaire et chercheuse, déclare que l'école algérienne, dès les années 60-70 était sous l'emprise du BELEC (bureau d'enseignement de langue et de la civilisation). L'enseignante déclare que « *les manuels scolaires algériens sont*

[1] Quijano A. (2007), Race » et colonialité du pouvoir, *Mouvements* n° 51/3, pp. 111-118. DOI 10.3917/mouv.051.0111

[2] Preisverk, R. (1975), Chapitre IV. Néocolonialisme ou auto-colonisation : l'identité culturelle de l'interlocuteur africain. In Bungener, P(dir), le savoir et le faire : relations interculturelles et développement, Graduate Instute Publications. DOI: 10.4000/books.iheid.3923

[3] Kohn, Margaret and Reddy, Kavita, "Colonialism", *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/colonialism/>. Traduction : « Du point de vue de la théorie des systèmes mondiaux, l'exploitation économique de la périphérie ne nécessite pas nécessairement une domination politique ou militaire directe. Dans le même ordre d'idées, les théoriciens de la littérature contemporaine ont attiré l'attention sur les pratiques de représentation qui reproduisent une logique de subordination qui perdure même après l'accession des anciennes colonies à l'indépendance ».

calqués à partir d'un manuel édité par cette organisme ». Nous avons trouvé un document édité par l'IPN qui atteste que le spécialiste belge F. Debyser était en tournée en 1968 dans le cadre d'une série de séminaires au profit des enseignants de français organisés à Alger, Oran et Constantine dans le but de promouvoir les méthodes SGAV qui venaient d'entrer en vigueur après les directives de 1967-68. Le directeur du BELEC, en tant que spécialiste des manuels aurait laissé son empreint sur l'élaboration des manuels scolaires des années 70. Les manuels scolaires de l'époque ne seraient échappés aux représentations culturelles de cette contribution. Il est intéressant, par la même occasion, de rapporter ici que les réformes de 2003 ont eu lieu dans les mêmes conditions. La refonte pédagogique de 2003 a été supervisée par l'Unesco et ses experts internationaux à leur tête le spécialiste de la pédagogie de l'intégration Xavier Rogiers. D'autre part, la commission nationale chargée des réformes avait signalé le manque de spécialistes des manuels en Algérie. L'élaboration des manuels scolaires algériens a été, par conséquent, confiée aux enseignants sous la direction des inspecteurs de la discipline. Cependant, La dépendance en la matière et les délais courts accordés aux concepteurs font qu'ils sont mis en posture d'application plutôt que dans un travail réflexif autour de l'objet manuel.

Le schéma général, pour conclure sur cette partie, que l'on peut dégager est que l'école algérienne recourt dans la construction de l'Algérianité comme identité nationale à deux types de savoirs. Un savoir culturel qui diffuse de facto une colonialité dans sa forme épistémologique (Lander 2005, Salhi 86) et un savoir historique qui, par leur récit lacunaire, continue à la définir par rapport au colonisateur (Memmi, 2012). L'impact de ces savoirs socioculturels inscrits dans le manuel scolaire sur la formation de l'identité sera davantage renforcé par des représentations nées de la nature du processus de socialisation mis en place et d'une certaine conception de l'action éducative. Nous discuterons dans ce qui suit ces deux points essentiels dans l'agir éducatif.

III-2-3 Le processus de socialisation au gré des influences multiples

L'un des faits les plus étudiés en psychologie sociale est le phénomène des *influences sociales*. Il s'agit d'un pouvoir, d'une pression ou d'une action exercé par le groupe sur l'individu par l'intermédiaire de la communication et l'interaction sociale. Cette action vise la conformité de l'individu aux règles et normes socialement admises et partagées (Fisher, 2010). En ce sens, la socialisation institutionnelle peut être comprise comme une action sociale intentionnée en direction de l'individu à socialiser. Cette action pourrait être visible à travers les items des programmes scolaires. Comme elle peut être implicite « *curriculum caché* »[1]. L'enjeu majeur de l'éducation institutionnelle réside dans l'harmonisation de ces deux aspects curriculaires. Il est évident que dans le cas contraire, l'instruction/socialisation des apprenants aboutit à l'échec. Il arrive que, dans certaines conditions, un membre d'un groupe social donné manifeste une forme de résistance à cette influence sociale. Ce phénomène est désigné par le terme de « réactance ».

La réactance se définit comme

> *Une résistance individuelle aux pressions sociales qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, lié au sentiment de perte de son indépendance et qui se traduit par une tendance à vouloir retrouver sa liberté perdue.* (Fisher, 2010 : 90)

Cette définition met la volonté de l'individu (affirmation de soi, identité personnelle) face à la volonté du groupe (conformité, homogénéité). Dans le même endroit, l'auteur relate les

[1]Perrenoud (1993) : une partie *manifeste*, qui serait la traduction plus ou moins fidèle d'une intention d'instruire, la mise en œuvre d'un curriculum prescrit ; une partie *cachée*, qui engendrerait régulièrement des expériences formatrices à l'insu des intéressés ou du moins sans que de tels apprentissages aient été volontairement favorisés

résultats de l'expérience de Duval (1972) basée sur la confrontation de l'opinion d'un individu à une opinion majoritairement partagée par un groupe. L'expérience aboutit au constat suivant :

> *La conformité des individus diminue de façon caractéristique lorsqu'ils sont placés dans des situations où la perception de similarités est très grande. (*Id, 91)

En d'autres termes, le besoin de l'affirmation de soi, de se distinguer, augmente avec l'augmentation des similitudes. Lorsque les élèves sont constamment exposés à une quantité d'informations relatives aux traits identitaires d'un personnage du manuel scolaire (caractéristiques négatives) et que, en plus, elles sont généralisées à l'ensemble des membres du groupe décrit, les élèves pourraient développer un sentiment de rejet du personnage ou à s'identifier au groupe objet du stéréotype. La passivité et le silence de l'Algérien(ne) dans le manuel scolaire dans les différents contextes d'apparition (de déportation, de détention ou de massacre collectif) nourrissent chez l'apprenant le sentiment de colère et de rejet de cette situation de victimisation accentuée. L'enseignement exclusif du fait colonial par la transmission directe pourrait affaiblir le processus de socialisation et entrainer à la longue le désintéressement des élèves et la banalisation de son contenu. Nous assistons alors à un effet de perversion puisque le contenu culturel du manuel scolaire programmé au départ pour renforcer le sentiment d'appartenance par l'évocation des sacrifices du peuple algérien pendant la colonisation aurait des résultats imprévus au départ.

Sur un autre plan, le manuel scolaire de la 3ième année secondaire véhicule deux images de l'Algérien(ne). Un(e) Algérien(ne) décrit en action de résistance à la colonisation, il s'affirme en tant qu'agent ayant contrôle sur son devenir. Cet Algérien est incarné par les personnages célèbres cités dans le manuel, ce sont les dirigeants du mouvement de libération nationale. Ils sont *citadins, instruits, intelligents* et *courageux.* La seconde image est celle d'un Algérien *anonyme, silencieux et passif* souvent d'origine sociale modeste (*ruraux, fellahs, indigènes, victimes de massacre).* Il est dépourvu de son individualité, il ne porte pas de prénom et, parfois même, désigné par des lettres. Cette catégorie d'Algérien(ne)s ordinaire subit dans sa chaire et son âme les effets néfastes de la colonisation (*massacrés, déportés détenus, dépossédés de leurs terres).* La distribution de ces perceptions de l'Algérien(ne) à travers le contenu du manuel peut avoir trois significations.

Premièrement, on peut en comprendre qu'il s'agit d'un paternalisme culturel et d'un appel à la « *soumission* » à une doctrine nationaliste. Le manuel scolaire dessine une représentation de la relation entre un Algérien ordinaire (*citoyen, commerçant, fellah*) et un Algérien dirigeant (*chefs historiques et politiques*). La soumission est une forme d'influence sociale. Elle est étudiée en psychologie sociale sous deux formes : librement consentie (Moriarty, 1974) et la soumission à l'autorité (Stanley Milgram, 1974, cité par Fisher, 2010 : 83-89). Le manuel scolaire cherche à travers les images des dirigeants et celles des simples citoyens à obtenir l'adhésion de ces derniers. Cet apprentissage dans une logique dirigiste, attend du futur citoyen un comportement : l'obéissance consentie : *la population rurale cantonnée dans le bled* doit suivre le *citadin* venu de la ville. Le RGP (2016) insiste sur la nécessité de doter l'apprenant d' « *une grille de lecture critique* » qui lui permet de reconstruire sa vision des choses de manière objective et autonome. Or, l'organisation de l'apprentissage culturel dans le manuel suit une logique d'endoctrinement.

Deuxièmement, les conditions de vie des « citadins algérien » par opposition à celles des « algériens ruraux » suggèrent que le salut de l'Algérien(ne) est lié à l'abandon de son mode de vie ancestral. L'écart entre les deux images pourrait avoir un impact psychologique imprévisible. Le processus identitaire est paradoxalement à la fois continu et évolutif :

> *L'identité est un système de représentations, de sentiments et de stratégies, organisé pour la défense conservatrice de son objet (le « être soi-même »), mais aussi pour son contrôle, sa mobilisation projective et sa mobilité idéalisante (le « devenir soi-même »). L'identité est un système structuré, différencié, à la fois ancré dans une temporalité passée (les*

> *racines, la permanence), dans une coordination des conduites actuelles et dans une perspective légitimée (projets, idéaux, valeurs et styles). Elle coordonne des identités multiples associées à la personne (identité corporelle, identité caractérielle, spécificités personnelles…) ou au groupe (rôles, statuts*…). (Codol &Tap cités par Mark, 2005 : 72)

La rupture entre une identité « *ancré dans une temporalité passée* » et une identité nationale posée comme exigence de l'état-nation remet en cause « *le principe de la cohérence de l'identité*. L'individu, dans une situation de déséquilibre causée par la réception des informations contradictoires, tente de retrouver sa cohérence psychique avec sa propre conclusion. Jaspal & Cinnirella (2010) révèlent que :

> *Another important principle guiding identity processes – psychological coherence motivates individuals to reconcile important identities that are presented as incompatible. Psychological coherence impacts on the evaluation of identities in order to achieve this reconciliation. They remark that, although individuals can be influenced by prevailing social representations, ultimately individuals arrive at their own conclusion regarding the compatibility between identities.* (cite par Chryssochoou, 2014: 147)

Il s'agit d'une stratégie individuelle mise en place par la volonté de l'individu pour retrouver sa cohérence psychique. Lorsque l'élève reçoit des apprentissages culturels en contradiction avec son vécu, il développe des stratégies individuelles de compatibilité entre les multiples identités proposées. Autrement dit, ces conclusions personnelles ne sont pas le produit de l'action éducative institutionnalisée. A ce stade, l'institution scolaire n'assure plus son rôle socialisateur, il perd son influence au bout du processus. Dans ce processus d'accommodation et d'adaptation, l'apprenant à socialiser se tourne vers d'autres sources disponibles en milieu social. On peut imaginer sa récupération par un discours social informel existant et cohérent par son ancrage dans la culture première. Les écoles coraniques, les Zaouïas ou les associations à caractère idéologique sont des formes scolaires qui disputent à l'école républicaine ses fonctions socialisatrices. Il s'est avéré que ces systèmes, selon les rapports de l'Unesco, sont plus efficaces que le système éducatif national. L'éducation culturelle peut être de la même manière influencée par des facteurs externes ayant pour un contexte de mondialisation hégémonique.

Troisièmement, la répartition thématique dans le manuel scolaire suggère à l'apprenant deux monde : le monde de l'autre, l'occident, organisé, riche et intelligent et, à l'inverse, un monde algérien chargé d'atrocité, de perte de repères et de misère. Cette opposition entrainerait le non-respect des règles et normes de la société que ce soit celles établies par un pouvoir national légitime ou celles relatives à la vie sociale. La société algérienne, incapable de garantir à ses membres les possibilités de retrouver le monde construit par un discours en déphasage avec leur réalité, prépare les conditions d'une situation anomique. L'individu se libère des valeurs et normes sociales pour se réaliser et satisfaire ses désirs. L'anomie est un phénomène social qui a été développé par Durkheim (1960) apparait :

> *Lorsque la conduite des individus n'est plus régie par des normes claires ; on considère alors que les systèmes sociaux, de par leur complexité croissante, induisent un effet d'atomisation qui produit un ensemble de règles mal établies, en raison du changement rapide dans lequel sont prises les normes, une usure des valeurs traditionnelles s'instaure et donc un dérèglement de relations entre l'individu et la société, car les règles ont perdu de leur consistance.* (Fisher, 2010 : 92)

Le processus de socialisation vise au départ à former un citoyen algérien capable d'interagir positivement et objectivement avec son environnement en se référant à sa culture nationale. Or, ces intentions sociales se trouvent contrariées par des influences culturelles multiples internes et externes au système éducatif. Le manuel scolaire de par ses choix et son organisation engage ses apprenant dans un processus d'assimilation en ce qu'il les invite à la soumission à une autorité, à l'abandon de leur culture au profit d'une culture occidentale au nom d'un universalisme prétendu et à survaloriser le monde de l'autre. La formation culturelle des

apprenants en contexte algérien semble suivre, dans sa concrétisation dans le manuel scolaire, une logique qui va à l'encontre de ce qui est exigé par les documents officiels.

III-2-4 L'éducation culturelle et poids de l'institution

Les programmes scolaires prévoient l'apprentissage de la culture en trois composantes : une culture nationale, une culture scientifique et technique et une culture universelle. Dans le manuel scolaire de la 3°AS, la culture nationale est réduite à des thèmes relatifs à la vie des Algériens sous la domination. La totalité des textes d'auteurs algériens inscrits dans le manuel renvoie à la colonisation et même des textes d'auteurs étrangers (français) sont sélectionnés parce qu'ils traitent de la question algérienne (mémoire, torture, reconnaissance). Les documents officiels ne définissent pas la compétence socioculturelle à développer par niveau et par cycle. Elle ne préconise pas, pour autant, une démarche de prise en charge de cet aspect de l'apprentissage scolaire. La culture scientifique et technique est ramenée en classe par la description des produits de la civilisation. La culture universelle se traduit dans le manuel par des thèmes portant sur les droits de la personne, la paix mondiale, les causes humanitaires et une place importante est accordée à la littérature du 19° siècle (essentiellement le genre romanesque). Cette structuration des savoirs culturels dans le manuel s'appuie d'une part, sur une conception substantielle de la culture. Le simple fait d'inscrire cette thématique, aux yeux des concepteurs, comme support à l'apprentissage disciplinaire permet d'atteindre des objectifs formulés dans le référentiel des programmes comme : l'esprit critique, l'autonomie de jugement et l'agir efficace sur son environnement. Or, ces objectifs ne sont atteignables que si l'on change de conception des objets culturels et de dispositif approprié à leur apprentissage. Les différentes définitions de la notion de culture s'entendent à considérer la culture comme :

> *Un ensemble de manières de pensée, d'agir et de sentir dans une communauté.* (Abou, 2002 : 35).

Cette conception pose la culture comme un médiateur entre l'être et son monde. Elle est « *un système de signification* » (Cammelleri, 2013) par lequel s'opère l'appréhension et l'action sur l'environnement. D'autre part, la culture nationale est synonyme, en contexte algérien, à un récit événementiel d'une histoire nationale axé principalement sur la période de la colonisation. Dans ce cas, l'apprentissage de la culture nationale se résume en la mémorisation de noms, dates et lieux dans le but de faire adhérer. Le cas du manuel scolaire objet de notre analyse est difficile à cerner car nous ne pouvons pas savoir s'il s'agit d'un apprentissage linguistique (maitrise des procédés discursifs) ou s'il s'agit d'un apprentissage culturel (s'imprégner des valeurs nationales et universelles). Par contre, nous pouvons affirmer deux constats : l'absence d'une démarche claire d'apprentissage culturel et une conception essentialiste de la notion de culture. Dans l'un ou l'autre cas, l'apprenant n'assume pas son rôle de sujet constructeur de savoir. L'intervention pédagogique préconisée dans le manuel est organisé selon la procédure suivante : identification, mémorisation, application. Ce dispositif d'apprentissage s'éloigne de la pédagogie active centrée sur l'apprenant. Ce qui est attendu de l'apprenant à la fin de l'apprentissage un comportement langagier prédéfini et une adhésion par la mémorisation à une vision du monde déterminée. Le poids de l'institution dans le processus éducatif se ressent lorsque nous le considérons dans une perspective d'autonomisation. L'état, officiellement seul pourvoyeur de l'éducation nationale, retransmet par l'intermédiaire de ses appareils idéologiques dont l'école en est le premier une certaine vision de la réalité sociale construite dans et par son histoire politique. L'état, en tant que système national, vise prioritairement l'homogénéisation de la population. Dans cette entreprise éducative, il s'appuie sur l'ethnocentrisme et une démarche qui est proche à la pédagogie centrée sur les contenus. Dans un tel système, L'élaboration des savoirs ne vient pas de l'activité du sujet et de l'interaction sociale mais :

> *Les connaissances ne sont pas élaborées collectivement puisque des instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet. Ainsi les processus qui président à l'élaboration des représentations sociales ne*

> *peuvent être mis en œuvre. Il existe des formes différentes de systèmes orthodoxes. À l'extrême on pourra trouver des systèmes très rigides où les instances régulatrices fournissent un « prêt à penser » qui épargne aux individus tout sentiment d'incertitude*. (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002, 31)[1]

L'ethnocentrisme constitue une finalité légitime. Cependant, la sélection des contenus pour atteindre cet objectif pose le problème de cohérence entre la raison de l'état et les principes pédagogiques de l'« *esprit critique et autonomie de jugement* ». Les instructions officielles mettent l'accent sur une importance primordiale à accorder à un apprentissage centré sur l'apprenant. Les élèves devront d'une manière ou d'une autre élaborer leurs connaissances du monde qui les entoure. Ce processus éducatif reste valable lorsqu'on part de l'hypothèse d'une culture nationale objectivée. Dans le « *prêt à penser* » culturel fourni par l'instance étatique, les facteurs intervenant dans sa constitution relèvent de l'idéologie politique. Ils sont donc nécessairement d'ordre national. Pourtant, les éléments structurant la pensée national post indépendance sont le produit d'une vision du monde occidentalocentriste ((Lanier, 2017)[2].

On peut penser, pour terminer sur ce point, que l'éducation culturelle en Algérie échappe au contrôle des concepteurs sous le poids de l'institution et les multiples influences culturelles. Cette confusion a pour source les effets psychologiques de l'histoire coloniale et la dépendance en termes de modèles éducatifs. Le produit final, dans ces conditions, du processus de socialisation est l'inculcation d'une identité instable et constamment menacée. Les Algérien(ne)s sont départagés en deux quant au projet de société qu'ils veulent bâtir ensemble. Une partie des Algérien(ne)s se tourne vers le passé glorieux dans l'espoir de le ressusciter. La seconde partie voit dans la culture occidentale le seul moyen pour développer une société prospère. Ce départage explique dans une large mesure la crise multidimensionnelle à laquelle fait face la société algérienne d'aujourd'hui. Les manuels scolaires algériens s'insèrent apparemment dans la voie du changement total et brutal de la société. Le changement social aussi nécessaire que légitime ne porte ses fruits que s'il s'appuie sur un déjà là.

[1] Moliner, P., Rateau, P., cohen-scali, V. (2002), les Représentations sociales, Rennes (France), Presses universitaires de Rennes, 230 p

[2] Lanier, V., (2017), Analyse de l'occidentalocentrisme dans les manuels scolaires de collège français et construction négative de l'altérité », *Carrefours de l'éducation* 17/1 (n° 43), p. 57-73. DOI 10.3917/cdle.043.0057

Conclusion partielle

Dans le chapitre III de la première partie consacré au système éducatif algérien, l'analyse des documents fondateurs à la lumière des avancées scientifiques et, également, l'observation sur le terrain du déroulement et de l'organisation des apprentissages ont eu pour résultats les phénomènes suivants :

1/ un recours aux modèles didactiques occidentaux répondant à des besoins spécifiques des pays développés.

2/ un usage incontrôlé d'un appareil conceptuel en cours d'élaboration et de théorisation.

3/ des choix exigeant par rapport à une réalité économique et socioculturelle.

Il semblerait, tout compte fait, que non seulement les manuels scolaires mais le système scolaire en entier n'assure guère ses fonctions socialisatrices. L'absence d'une démarche pédagogique et la programmation d'un contenu culturel hétérogène. Les savoirs culturels sont essentiellement constitués en une quantité d'informations à transmettre par une thématique servant de support à un apprentissage linguistique dans le cas de l'enseignement des langues. Cette manière d'agir scolaire a, sous de multiples influences extérieures et intérieures à l'institution scolaire, affaiblit le lien national. L'image de l'Algérien(ne) dépeinte dans et par le manuel scolaire est celle d'une personne subordonnée et dépassée par le mouvement de l'histoire. Il est incapable de faire face aux temps modernes. Par conséquent, deux issus lui sont offerts : Soit il adopte le modèle de développement occidental, soit il se tourne vers son passé glorieux dans l'espoir de le ressusciter. L'Algérianité, ici et maintenant, comme espace symbolique, se trouve ainsi déserte dans son substance. Les conséquences d'une telle éducation sont, sur le plan social, visibles à tout observateur avisé. L'anomie, l'émigration clandestine, l'échec des réformes étatiques et la fuite des cerveaux sont autant de signes de malaise identitaire bien qu'ils prennent une apparence économique. Le manuel scolaire joue un rôle prépondérant dans le processus éducatif par sa place et par la taille de la population ciblée. Sa conception et son élaboration doit tenir compte des aspects latents au même titre que son organisation apparente. L'explicitation de son contenu d'abord auprès des enseignants puis les apprenants réduit certainement les effets néfastes des influences indirectes des faits culturels inscrits. L'école algérienne va surement dans un futur très proche vers des nouvelles réformes. Le moment est propice pour appeler à accorder une importance première à la production des manuels scolaires nouveaux. A cette occasion et à la lumière des résultats de notre recherche, nous souhaitons modestement proposer aux auteurs des manuels quelques éléments qui peuvent les replacer au cœur d'une éducation culturelle conscientisante.

Propositions

Nous avons déjà signalé dans la première partie de ce travail l'absence d'un référentiel général des compétences (à ne pas confondre avec le référentiel général des programmes scolaires) qui, normalement, expose et liste les compétences à développer par cycle et par année en termes d'acquis d'apprentissage. Nous insistons davantage sur la nécessité d'élargir la base documentaire de l'école algérienne par un référentiel des compétences socioculturelles. Ce document est aussi important que le répertoire des compétences linguistiques. Du côté du manuel scolaire, sa mise en forme est décrite dans le guide de l'enseignant. Sa description est structurée en trois points d'ordre linguistique. En premier lieu, les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères, la base conceptuelle des programmes et en dernier lieu, l'organisation du manuel en projets séquencialisés et les savoirs linguistiques relatifs au développement des capacités langagières souhaitées. L'apprentissage de la culture n'est que vaguement mentionné et subordonné aux apprentissages linguistiques. Il revient, donc, à l'enseignant de le considérer ou pas. L'observation de la classe montre que, souvent, les enseignants se contente de l'apprentissage linguistique. Dans ce cas, il faudra penser à un guide interdisciplinaire dans lequel l'aspect culturel des apprentissages disciplinaires est explicitement exposé et détaillé. Pour plus de visibilité, nous prônons, également, l'idée d'un espace réservé à la culture dans le manuel scolaire. Suite à cela et à la lumière des résultats de notre recherche, nous soutenons trois propositions : un guide culturel interdisciplinaire, une réorganisation du déroulement des apprentissages par projet et enfin une fiche pédagogique qui, à titre indicatif, expose les étapes et les savoirs culturels de l'apprentissage de la culture en fonction du contenu du projet pédagogique en cours. Nous détaillons ci-après ces trois propositions sans prétendre à leur pertinence à tous les contextes.

1- Pour un Guide interdisciplinaire

Ce guide expliquera en détail

- Les définition(s) opérationnelles de la culture et de l'interculturel en termes d'acquis d'apprentissage : savoirs culturels par niveau et par discipline
- Explication détaillée des objectifs culturels
- Les opinions et les attitudes : il ne s'agit pas de repérer la thèse ou le point de vue à propos d'un objet et à recenser le vocabulaire exprimant l'adhésion ou pas du scripteur puis, à demander aux élèves s'il s'agit d'un lexique mélioratif ou péjoratif. Il est primordial que l'apprenant soit rendu conscient des enjeux communicationnels et de se positionner par rapport aux dires de l'auteur
- Des informations complémentaires précises sur la culture à apprendre par cycle (bibliographie, données chiffrées, données iconiques…)
- Expliquer de manière objective les idéologies que l'on pourrait rencontrer dans les manuels
- La séquence d'apprentissage sera formalisée en intégrant conjointement les savoirs culturels et linguistiques. Un guide explicite et global pourrait être également un outil de formation pour les enseignants. Le manuel étant destiné principalement à l'élève, il n'offre pas vraiment des occasions d'innovation pédagogique. Le guide interdisciplinaire expose les principes de base de l'éducation culturelle et permet de réinventer divers dispositifs d'apprentissage contextualisés et adaptés au public ciblé

2. Une réorganisation du manuel, le premier projet en exemple

A titre illustratif, le premier projet sera réorganisé selon le tableau ci-dessous, les autres projets suivront la même logique en fonction des objectifs d'apprentissage et de la compétence globale à développer. Compte tenu de l'inséparabilité de la langue et de la culture, nous avons porté conjointement dans le scénario les savoirs linguistiques et les savoirs culturels. Les supports pédagogiques seront sélectionnés en fonctions des directives formulés dans le cahier des charges toutefois, ils doivent faire l'objet de traitement au niveau des représentations véhiculées. L'intention n'est pas l'élimination de ces

représentations qui est d'ailleurs une chose impossible, mais dans le but de prévoir un débat en classe autour de ces phénomènes pour les rendre visibles à l'apprenant. Suite à quoi, libre à l'apprenant de les reconstruire en fonction de son expérience personnelle. Le partage des éléments constitutifs des représentations (opinions exprimés dans le texte, attitudes, modalités du discours) ne seront que bénéfiques pour la formation intellectuelle des élèves. Par ailleurs, le traitement simultané en classe des aspects linguistiques et culturels du texte demande un volume horaire qui n'est pas alloué. Le mieux serait de procéder à l'apprentissage culturel après la découverte par les élèves des caractéristiques du type du discours objet d'étude. D'autant plus, le manuel scolaire fournira toutes les informations supplémentaires nécessaires pour la contextualisation et l'interprétation du discours comme par exemple l'explication des mots à charge culturelle, la biographie de l'auteur et les sources périphériques. Voir tableau ci-dessous.

Tableau 20 : réorganisation du premier projet du manuel algérien de la 3°AS de langue française

Projet	Compétence globale	Compétences terminales	Ressources	Activité
préparer une intervention orale ou écrite sous forme de texte avec une présentation PowerPoint autour d'un fait historique, culturel ou social à présenter au nom de ta classe dans une rencontre officiel	Produire un discours oral ou écrit scientifique pour un public spécifié en tenant compte des contraintes situationnelles et du mode de la présentation	Lire des documents de référence (texte, document audiovisuel, iconique) Confronter des idées pour en dégager des convergences/divergences	**Savoirs** : Les faits socioculturels La langue Sens et contexte Mots introductifs, de reprise, de liaison, Cohérence textuelle Les parties du discours Modélisation Système temps dans le discours objectif Caractéristique de l'argumentation ……. **Savoir-faire** Rechercher l'information Prendre des notes Condenser l'information Schématiser ou tableauter un texte Réorganiser des idées Respecter les règles de l'écriture Classer des documents Sélectionner des citations Faire des correspondances Organiser un argumentaire Exprimer des émotions vécues Lister ses références Présenter en Powerpoint	Authentifier des documents Lire pour sélectionner des informations et élaborer des fiches Problématiser sur un fait, un thème Référencer les informations sélectionnées Reformuler une référence en citant la source. Comparer des documents, des idées Anticiper le sens à partir du contexte Catégoriser des thèmes par domaine Interpréter un discours

		Mettre en texte ses idées	……. (À prévoir) **<u>Attitudes</u>** : Fidélité dans la transcription Respect de la parole de l'autre Interpréter en étant conscient de ses représentations Revaloriser l'effort de l'autre Esprit d'équipe S'ouvrir sur l'opposition de l'autre Neutralité et self-control Défendre son projet Valoriser ses apports Adapter son discours au destinataire ……. (à prévoir)	Ecrire/décrire son expérience ……... (à prévoir)

Ce scenario corrige la confusion dans le manuel entre capacité langagière et le projet comme tâche finale c'est-à-dire entre une activité scolaire et une activité d'usage sociale. Le tableau définit clairement la compétence annuelle et ses trois composantes ainsi que les activités à réaliser autour des savoirs sélectionnés.

3. Le déroulement d'une séance d'apprentissage culturel

A partir de ce tableau, l'enseignant pourrait préparer deux fiches pédagogiques. Une fiche pédagogique pour l'enseignement/apprentissage d'un savoir et un savoir-faire linguistiques et une autre fiche pour l'apprentissage d'une aptitude et/ou une attitude (inter) culturelles. Nous proposerons ici le déroulement d'une activité de classe qui a pour objet l'aspect culturel d'un discours écrit. Cette fiche sert d'illustration à partir de laquelle l'enseignant trouvera son chemin en fonction de la réalité de sa classe. La séance consacrée à l'apprentissage culturel dans le cadre de l'apprentissage de la langue se déroule en trois moments : le moment de **la compréhension** durant laquelle le phénomène culturel est identifié. Le second moment sert à **interpréter** la mise en scène du fait culturel selon le point de vue de l'auteur et de l'apprenant. Le dernier moment sera réservé aux **savoirs communicatifs**. Il s'agit de donner l'occasion à l'apprenant de travailler ses représentations concernant une situation de communication c'est-à-dire son comportement dans un débat.

Les règles de débat

1. **Projet 2** : le compte rendu d'un débat
2. **Séance :** compréhension de l'écrit, 2ième séance
3. **Compétence** : se positionner en tant qu'interlocuteur pour mieux gérer les tensions d'une communication
4. **Objectifs d'apprentissage** : Rendre l'apprenant conscient de : - ses représentations
   Tenir compte des paramètres extralinguistiques
   Distinguer ce qui est objectif de ce qui subjectif dans un discours
5. **Public** : classe 3ième année secondaire
6. **Durée** : 60 mn

Texte support : Hamid Serradj réunit les fellahs, manuel page 137 (déjà travaillé sur son aspect linguistique

A/Compréhension (10/15 mn)

1. **Situation de communication**

Identifier la date, le lieu et les participants dans la réunion
Quel est, dans le texte, l'objet de la réunion ?
Classe les personnages du texte dans le tableau ci-dessous

Nom/prénom	Statut ou origine social	Attitude positive/négative	Indicateur dans le texte

Que penses-tu de l'attitude de chaque personnage ?
Quel personnage est le plus proche de toi ?

2. **Prise de parole**
   D'après le texte, les « fellahs » savent-ils prendre la parole et participer dans une réunion ? justifie tes réponses
   Comment est organisée la prise de parole entre les participants ?
   - A tour de rôle
   - A la demande
   - Sans autorisation

   Comment juges-tu le comportement de chaque intervenant ?
3. **Reformulation**
   A partir du tableau ci-dessus, peux-tu imaginer le déroulement de la réunion selon ton point de vue
4. Le dictionnaire le Robert donne les définitions suivantes **:**
   Débat : Discussion organisée et dirigée
   Réunion : Ensemble de personnes venues à un même endroit pour parler de leurs problèmes**.**
   Dialogue : Discussion entre deux personnes, deux groupes dans la perspective d'un accord
   Relie chaque définition à un objectif : informer, s'informer, convaincre

B/Interprétation (20 mn)

Hamid est un citadin instruit cela veut dire :

- Les fellahs ne sont pas instruits
- Les fellahs ne savent pas s'organiser
- Les fellahs ne savent pas lire et écrire

1- Justifie ta réponse dans le texte
2- Cherche dans le dictionnaire le mot « instruit »
3- Pourquoi l'auteur donne-t-il cette information :
4- Quelle signification a dans le texte
5- Que penses-tu de cet usage
6- Dans le texte un « rais » est

● Un Président ● Un Chef ● Un Animateur

7- Pourquoi, d'après toi, l'auteur emploie des mots arabes (fellah, rais)

8- « Les fellahs ne savent pas parler »

- Relever les arguments pour cette thèse
- De quelle nature sont-ils (subj./obj.)

9- Selon toi, sur quel sujet les fellahs vont-ils débattre ?

10- Sur quel élément du texte repose tes suppositions ?

Utilise le modèle suivant : je suppose (je pense, crois) que……. Parce que

B/Activité communicative (20mn)

Activité 1

1- Quelle est le but final d'un débat

- Faire adhérer
- Faire changer d'avis
- Echanger des idées
- S'informer sur la pensée de l'autre
- Pour le juger

2- Enumérer trois règles essentielles dans un débat et trois gestes à éviter

Activité 2

1. D'après vous comment
   - Prendre la parole
   - Recadrer un intervenant
   - Mettre fin à un dialogue
2. Quelle est ton attitude lorsque
   a- Ton interlocuteur n'est pas d'accord avec toi
   b- Ton interlocuteur refuse de t'écouter

c- Ton interlocuteur avance des arguments subjectifs

Activité 3 : extension

1- Retrouve en utilisant un moteur de recherche

- Les définitions de débat polémique /débat dialectique
- Communication non verbale

2- Peux-tu faire le lien avec ce que tu as appris avec ton prof de philosophie sur ces deux types de débat

Rappelons, enfin, que cette fiche tiendra compte des directives formulées dans les progressions annuelles fournies périodiquement par le ministère de l'éducation. La détermination des faits culturels à étudier se fera par référence à la compétence en cours de développement. Le thème évoqué dans le texte support fera l'objet d'étude pendant la séance de compréhension écrite chargée des aspects linguistiques. L'approche thématique est une étape essentielle dans l'apprentissage des procédés linguistiques. Il s'agit donc d'un ensemble de savoirs-être comme composante de la compétence communicative indépendamment des thèmes abordés occasionnellement.

CONCLUSION GENERALE

La société algérienne est le produit d'une histoire particulièrement difficile et douloureux. Le passage, en si peu de temps, d'un système de principautés basé sur des alliances tribales à un régime colonial puis à l'état-nation a entrainé des bouleversements sociétaux profonds. La question des appartenances devient une problématique culturelle d'importance majeure dans l'édification d'une nouvelle société. La construction d'une identité algérienne « *historique commune et unique* » se présente comme un remplacement d'une image de soi négative par une autre positive dans le processus de décolonisation. L'identité algérienne est historique dans le sens où elle est une réaction au négationnisme coloniale et, dans ce cas, on parlera d'un recouvrement identitaire. Elle est commune et unique dans le sens où il s'agit d'homogénéisation d'une population sur un territoire délimité. L'*Algérianité* est le concept inventé dans les documents officiels pour signifier l'appartenance à la nation algérienne. Le système éducatif s'est investie de devoirs de renforcer et de faire naitre dans les esprits des générations futures le sentiment d'appartenance à la communauté nationale. Cette finalité constitue la pierre angulaire des programmes scolaires nationaux. Dans cette entreprise, l'histoire coloniale et postcoloniale, en tant qu'effet psychologique et en tant que mémoire encore vivace dans les esprits des Algériens, pèse de tout son poids sur le processus éducatif. La mise en relation de la construction de cette « Algérianité » et le poids de l'histoire constitue l'axe principal de cette recherche. Pour traiter cette thématique, le choix de l'entrée par les représentations de soi dans le discours des manuels scolaires semble privilégiée. Cette option est dictée par deux constats. Le premier constat est une sorte de dénigrement de sa culture dans les manuels scolaires algériens en usage signalé par la recherche. Le second est apparu, après le feuilletage du manuel scolaire de la 3^{ième} année secondaire à travers une répartition révélatrice des thèmes inscrits. Les textes algériens abordent tous le même thème relatif à l'histoire coloniale. A l'opposé, les auteurs étrangers, eux, interrogent le monde dans le but de le comprendre. Ces observations nous ont amené à questionner le manuel scolaire dans ses fonctions socialisatrices en contexte algérien. Il s'agit de voir de quelle manière le manuel scolaire algérien de la 3^{ième} AS de langue française participe-t-il à la formation de l'identité algérienne du futur citoyen. Pour y répondre, cette recherche s'est appuyée sur les perceptions de soi de l'Algérien(ne) véhiculées dans le contenu socioculturel du manuel scolaire car elles sont à la base d'une Algérianité/identité Positive ou négative. Ce positionnement inscrit d'emblée cette étude dans une perspective psychosociale. L'objectif étant d'expliciter et de donner forme aux représentations de l'Algérien(ne) dans le discours du manuel objet de notre analyse. Concrètement, il s'agissait de recenser les traits identitaires saillants de l'Algérien(ne) à travers les éléments linguistiques, les opinions exprimées, la nature des informations, les procédés discursifs et les faits culturels mis en avant dans le tissu textuel. Le champ d'investigation a été balisé par quatre questions découlant de la problématique posée : Quelles représentations de soi véhicule le manuel scolaire ? Comment se manifestent elles dans le discours du manuel ? A quelle origine les renvoie-t-on ? Quels impacts pédagogiques ont- elles sur le processus de construction identitaire de l'apprenant ?

Pour circonscrire la problématique de l'éducation culturelle en Algérie, Ce travail a été organisé selon un cheminement qui va de la conception à la réalisation. D'abord, la lecture approfondie des documents étatiques (constitutions, chartes et décrets) a permis de définir la politique culturelle algérienne mise en place depuis l'indépendance : ses principes, son évolution et ses intentions. Puis, une analyser en détail des documents fondateurs du système éducatif algérien (référentiels, guides, ordonnances et documents d'accompagnement) s'est avérée nécessaire pour savoir, sur le plan idéologique notamment, comment s'harmonisent les exigences nationales et les exigences des nouvelles approches. Il s'agissait, d'une part de comprendre comment s'est effectuée l'intégration de la culture nationale dans des modèles

didactiques implantés en contexte algérien. D'autre part, de situer la contribution du manuel scolaire dans le système éducatif algérien car il est le premier véhicule d'une culture nationale à apprendre. Son caractère contraignant, incite à relater, en premier, son édition et sa distribution depuis la naissance de l'école algérienne. Puis, les contraintes et les priorités dans sa production en contexte algérien. Nous avons terminé par un compte rendu sur l'état des lieux et perspectives de la recherche autour des manuels scolaires algériens. Ensuite, pour préciser son contenu culturel à différentes époques, nous avons mené une étude comparative-descriptive et diachronique du contenu thématique de trois manuels (celui de 1982, 1992 et 2007). Dans cette comparaison, l'accent est mis sur les évolutions et les conceptions algériennes de la culture fondatrice de l'Algérianité ainsi que sa transposition en objet d'apprentissage. Enfin, nous sommes descendu sur le terrain pour voir comment est traité le fait culturel dans les classes de langue. les observations étaient axées essentiellement sur les jeux de questions animés par l'enseignant par la médiation du contenu du manuel. Ainsi, dans la partie intitulée contextualisation, nous avons retracé l'apprentissage de la culture au moyen des manuels de la conception à l'utilisation effective en classe de langue. L'étude du contexte socio-éducatif nous a permis de répondre à deux questions importantes dans le but de bien préciser le contexte de la recherche et de sa spécificité. La première question étant de savoir l'origine de la crise multidimensionnelle que connait l'Algérie depuis son indépendance. Ce constat unanimement admis chez tous les observateurs à des points de vue différents a été discuté sous un angle historico-culturel sans pour autant nier le poids des aspects économique et structurel. La seconde question portait sur la planification et la gestion de l'action éducative. Les ressources que nous avons exploité nous autorisent à rattacher l'état de crise à deux facteurs. Le premier facteur est le poids de l'histoire dans la perception algérienne de la réalité culturelle et éducative. Les contradictions historiques liées à l'histoire du nationalisme algérien ou ce que nous avons qualifié de « *querelles des anciens* » ont conduit à une forme de stationnarité culturelle et politique. Le second facteur est celui d'une certaine conception algérienne de la culture et de sa socialisation. Elle se résume en la connaissance des faits, dates et lieux relatifs à un patrimoine culturel national et, dans le cas d'une culture scientifique, en la description des produits de la civilisation moderne. La culture est considérée comme un ensemble d'éléments préconstitués et extérieurs à l'individu qui les reçoit de son environnement. Ces deux facteurs, poids de l'histoire et conception essentialiste de la culture, conjugués, ont eu pour effets, sur le plan éducatif, des têtes bien pleines mais d'un savoir non élaboré par l'activité intellectuelle. A défaut de nouvelles idées culturelles, deux projets de société sont en concurrence selon que l'on veut bâtir une société à l'image de l'occident par le calque d'un modèle d'organisation politique et sociale ou, à l'opposé, un modèle à chercher dans un passé glorieux.

L'état de crise culturelle que nous venons de révéler nous a incité, dans un deuxième lieu, à aller chercher ce qui est entendu académiquement par les notions de culture et d'éducation. La partie conceptualisation de la recherche a porté essentiellement sur les notions et concepts en relation directe ou indirecte avec notre objet de recherche. Nous avons déjà énoncé précédemment dans le titre trois notions à savoir le manuel scolaire, les représentations identitaires et processus de socialisation que nous avons essayé par la revue de la littérature du domaine d'en rendre compte, par endroit et selon besoin le long de la rédaction. D'autres concepts satellitaires ou en usage en didactiques des langues et des cultures ont été explicités tels que la notion de culture, de l'identité ainsi que l'ensemble des principes et concepts structurant la nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues. Dans cette partie, notre attention a été particulièrement orientée vers deux aspects éducatifs. Le premier aspect concerne les choix didactiques et méthodologiques du système scolaire algérien dans la première et la deuxième réforme. Notre objectif était de comprendre comment sont structurés les programmes scolaires autour de nouveaux concepts toujours en cours d'élaboration. Nous avons interrogé les documents fondateurs de l'école algérienne sur le degré de maitrise,

d'opérationnalisation et de lisibilité des concepts au regard des données socioculturelles du contexte algérien. Le second aspect concerne ce qui est appelé implémentation de modèles didactiques. Il s'agissait de voir comment sont implantés les modèles éducatifs en contexte algérien. L'enjeu de cet aspect, dans sa dimension culturelle, est que le processus de contextualisation des modèles didactiques nécessite l'intégration (non l'addition) des données spécifiques contextuelles et socioculturelles dans des modèles éducatifs élaborés à partir d'une vision du monde qui n'est pas forcément celle de l'Algérie. Cette étude nous a amené à étudier l'appareil conceptuel des programmes scolaires algériens au travers des principes directeurs comme l'approche par compétence, le relativisme culturel, les finalités et compétences à développer et la pédagogie active. Dans l'analyse des programmes scolaires, nous étions guidé par une question principale suivante : les choix didactiques et méthodologiques sont-ils appropriés et justifiés au regard d'une situation socioculturelle spécifique ?

Dans la partie conceptualisation, nous avons pu constater que l'école algérienne s'est mise en situation d'échec programmé par ses choix culturels en ce qu'elle cherche à assembler des valeurs d'horizons divers. A cela s'ajoute, des choix méthodologiques en cours d'élaboration et qui peuvent s'avérer difficile à opérationnaliser. La notion de compétence, de l'autonomie de jugement, et le relativisme culturel sont instables et font l'objet de débat scientifique allant dans tous les sens. Par conséquent, nous avons remarqué que ces concepts sont en circulation libre dans les programmes scolaires nationaux. les définitions retenues émanent directement de leurs disciplines théoriques sans passer par une redéfinition propre à l'institution algérienne. Cet usage a donné lieu à un discours éclaté où chaque intervenant s'appuie sur ses propres conceptions quant à leur mise en forme. D'autant plus que les approches communicatives dont l'approche par compétence et la réalisation du projet pédagogique en sont la version forte exigent un certain nombre de préalables socioéconomiques quasi-inexistants en Algérie. Du coup, le système éducatif algérien semble vaciller entre deux options : valeurs nationales et valeurs universelles.

En s'appuyant sur les parties contextualisation et conceptualisation de la recherche, nous avons dégagé trois pesanteurs qui freinent le processus éducatif :

1. le poids de l'histoire coloniale détermine les perceptions de soi collective et individuelle.
2. la complexité de la réalité socioculturelle a pour origine les différentes formes d'influences culturelles extérieures et intérieures à la situation scolaire.
3. les réformes scolaires paraissent plus une nécessité idéologique qu'une rénovation pédagogique.
4. Le processus de socialisation s'effectue sur la base d'une culture qui n'est pas tout à fait vécue par les jeunes Algériens.

Par ailleurs, l'ensemble des travaux scientifiques en psychologie sociale, en sociologie et en sciences de l'éducation que nous avons pu consulter établissent une relation d'imbrication entre trois concepts structurant notre étude à savoir la culture, l'identité et les représentations sociales. Ces notions s'entremêlent pour renvoyer, dans leur fondement, à la même réalité épistémologique en ce qu'ils sont des « *systèmes de significations* ». Ils définissent la manière d'être et le mode de pensée de l'individu en tant que membre d'un groupe donné. Nous avons donc admis que, au fond, ce sont nos représentations qui orientent nos actions et régissent nos manières d'interagir avec le monde et tout ce qui s'y trouve. La revue de la littérature du domaine nous a permis de s'imprégner des éléments théoriques nécessaires pour asseoir notre recherche. Toutefois, pour mieux cibler et le contexte et le contenu, nous avons ressenti le besoin d'effectuer en parallèle des recherches qui peuvent éclairer nos hypothèses et nos questions. Pour ce besoin, Nous avons confronté le contenu du manuel scolaire à analyser aux préconisations des programmes nationaux afin d'en dégager la place du culturel dans le processus éducatif ainsi que le discours officiel qui les sous-tend. Pour ce faire, nous avons au préalable mené une série d'activités au tour du manuel scolaire en tant que moyen didactique

et entant qu'objet d'un discours académique. En premier lieu, nous avons procédé à une lecture analytique des documents officiels dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Notre analyse s'est orienté essentiellement sur leur degré d'explicitation et leur lisibilité au regard d'un appareil conceptuel complexe. L'objectif était de vérifier, au niveau de la conception des programmes scolaires, l'adéquation et l'appropriation des orientations retenues dans l'apprentissage de la culture par rapport au contexte algérien. Puis, nous avons comparé le contenu thématique du manuel scolaire objet d'analyse aux contenus de deux autres (1982 et 1992). Le but était, d'une part, de déterminer la conception que l'on se fait de la culture et de son apprentissage et, d'autre part, de voir s'il y a évolution dans cette conception depuis la création de l'école algérienne. Nous avons également interrogé le manuel scolaire sur son organisation didactique et dans sa méthode. L'objectif de cette activité était de savoir s'il s'agit d'une logique d'enseignement ou d'une logique d'apprentissage. Il s'agissait, à travers les modes de questionnement dans les activités programmées, de pouvoir dire si nous sommes en présence d'un processus d'endoctrinement (réception d'un savoir) ou dans un processus de socialisation engageante (construction des connaissances). Nous avons aussi jugé nécessaire d'aller dans la classe de langue pour comparer et s'assurer de l'accès des apprenants au contenu culturel et au même temps le mode d'exposition de ces savoirs au cours de la séance de lecture-compréhension. Nous avons principalement tenté de mettre en avant l'influence du manuel sur les pratiques de classe et sur le rôle de l'enseignant et sa compétence professorale. Enfin, l'étude d'une série d'articles universitaires publiés en langue arabe, en français et en langue anglaise sur une période allant de 2017 à 2020. Cette étude a permis de s'informer sur l'écart entre les pratiques de classe au quotidien et les centres d'intérêts de la recherche autour du manuel en contexte algérien. L'objectif était de savoir si les réalités vécues en classe de langue sont-ils ou pas prises en charge par la réflexion scientifique. L'ensemble de ces activités assemblées nous a dévoilé les réalités suivantes :

1. L'usage dans la rédaction des documents références d'une série de notions non explicitée a entrainé une confusion et un flou autour de l'apprentissage de la culture. Les compétences socioculturelles ne sont pas clairement définies par niveau et par projet, elles sont exprimées en capacités générales et peuvent, par conséquent, être objet d'interprétations diverses. L'absence d'une démarche pédagogique pour l'apprentissage culturel a fait perdre de vue son importance. En outre, tous les objectifs culturels généraux sont définis à partir et par rapport à un contenu particulièrement historique. Ces prises de positions nous laissent penser que l'apprentissage de la culture ne constitue pas une priorité et une préoccupation majeure.
2. Les manuels consultés s'inscrivent tous dans une logique d'enseignement. Les activités de type exercices d'application et leur ordre constant qui va d'un modèle discursif vers sa reproduction tel quel (réemploi des procédés appris) attestent de leur orientation dirigiste. Sur le plan thématique, le manuel scolaire invite ouvertement ses apprenants à adhérer à ses thèses. Les faits culturels (nationaux et internationaux) présentés sont à prendre sans pour autant les soumettre à un débat ou à une reconstruction actualisée. Les apprenants sont, selon cette logique, enroulés dans un processus d'endoctrinement.
3. Il existe un réel décalage entre les préoccupations de la recherche algérienne autour des manuels scolaires et les problématiques réellement ressenties au niveau de la réalisation de l'action éducative. Les travaux universitaires algériens sont principalement préoccupés soit par la matérialité des manuels scolaires (bibliométrie) soit avantageusement tournés vers l'ouverture sur l'autre et sa culture (l'interculturalité). Le soi, la formation culturelle de l'Algérien à proprement parler, est supposé automatiquement acquise. Les perceptions de soi, l'identité de l'apprenant et les relations à autrui semblent être ignorés par la recherche algérienne.

   Ces remarques raccordées à des constations observées dans le manuels et déjà mentionnés dans l'introduction une certaine répartition thématique par auteur et par domaine dans le manuel objet d'étude ainsi que l'inscription exclusive du fait historique comme objet d'apprentissage de la culture nationale nous invitent à croire que la structuration des savoirs culturels dans le

manuel scolaire offre un champ de circulation incontrôlée de perception de soi, de la culture et de l'Algérianité défavorables à une formation identitaire solide et positive.

Nous avons entamé, la troisième partie de notre analyse en étant armé de deux réalités. La première est que le contexte socioculturel est façonné par les effets de la colonisation. La seconde réalité est que la réussite scolaire et sociale est déterminée par les représentations que l'on se fait de soi. Et, dans ce cas, elles peuvent expliquer l'origine des disfonctionnements observés à plus d'un niveau. Dans cette partie, nous avons jugé utile de réserver une place à la méthodologie générale préconisée dans l'analyse de contenu comme éléments théoriques permettant d'asseoir notre méthode d'analyse. Une fois notre cadre théorique délimité et notre objet contextualisé, nous avons opté dans notre analyse du contenu socioculturel du manuel scolaire pour une approche principalement qualitative. Nous avons, également, effectué des opérations de quantifications des données qui peuvent être chiffrées afin d'en déduire des informations rendant notre interprétation des résultats plus ou moins objective.

L'analyse catégorielle thématique du manuel scolaire de la troisième année secondaire en usage depuis une dizaine d'années nous a conduit à affirmer l'hypothèse selon laquelle le choix et la structuration d'un contenu culturel renvoyant à un passé douloureux a eu un effet pervers dans la construction identitaire de l'apprenant. Le choix des concepteurs (ou le cahier des charges) des textes supports historiques, d'une pédagogie dirigiste, d'un certain protectionnisme par la séparation nette entre une culture dite nationale ancrée dans la littérature coloniale qui présente incessamment l'Algérien comme victime et incapable de se prendre en charge et une culture survalorisée, celle de l'autre, l'occident, qui est, elle, fondée sur la raison, le débat scientifique et l'activité spirituelle. Tous ces phénomènes représentationnels ont pour toile de fond la réactualisation des rapports issus de la situation coloniale. L'intériorisation de ces images dévalorisantes de soi et valorisantes pour l'autre constituent d'une manière ou d'une autre un obstacle réel à la formation d'une identité nationale positive. L'orientation du système éducatif algérien vers un seul objectif celui de la qualification au détriment de celui de la socialisation et de l'instruction explique, de notre point de vue, certains handicapes sociaux comme la perte de l'esprit initiative et la dépendance en modèles de développement économique, social et éducatif. L'expression du sentiment d'appartenance à l'Algérie est certes primordiale mais, à elle seul, ne servira en rien la formation culturelle s'il n'est pas traduit et donc appris en termes de comportements et d'attitudes. L'analyse que nous avons menée a abouti aussi à un autre résultat soupçonné au départ mais sans mesurer son ampleur. L'apprenant algérien n'apprend pas sa culture bien que les thèmes relatifs au nationalisme algérien et à la glorification des personnalités historiques érigées en archétypes soient survalorisés. Il est mis dans un processus d'assimilation qui l'invite à abandonner sa culture présentée comme traditionnelle et archaïque et opter pour une culture occidentale qualifiée d'universelle. Dans cette visée, le manuel lui décrit, tout au long des apprentissages, son monde comme rempli d'atrocités et de sentiments négatifs et, en parallèle, le monde occidental comme un monde organisé, intelligent, riche et humaniste. Les deux mondes sont séparés et ceux qui les habitent entretiennent entre eux un rapport de pouvoir et de domination. Ces représentations nous offrent immédiatement deux explications: la première est l'existence d'un rapport occidentalo-centrique d'infériorisation de tout ce qui n'est pas occidental. La seconde serait l'acceptation et l'intériorisation de ce rapport par l'Algérien. Nous avons rapporté dans la partie discussion que le processus éducatif en contexte algérien est soumis à deux contraintes ou influences : un rapport colonial dans sa portée psychologique et, comme prolongement, un rapport hégémonique postcolonial. Ces influences sont de deux types : une dépendance épistémologique particulièrement en sciences sociales vis-à-vis de l'occident et le maintien d'une relation culturelle asymétrique avec l'ex-colonisateur. Les liens nationaux sont, volontairement, définis dans et à partir de ce réseau de relations. Par conséquent le transfert des perceptions de soi négatives induites par ces rapports se fera inévitablement à travers tout type de discours social. Ainsi, il ne s'agit plus d'inscrire

dans les manuels scolaires des textes d'auteurs algériens particulièrement ceux qui relèvent de la littérature coloniale pour garantir la formation du futur algérien tel qu'il est préconisé dans les documents fondateurs de l'école algérien. Il faudra donc repenser l'éducation culturelle dans une sociologie locale en tenant compte des données et des expériences algériennes avant et après la colonisation. Nous pouvons envisager la formation d'une identité forte et positive sous deux conditions ; un enseignement explicite du fait culturel dans l'esprit critique. Ce mode d'apprentissage garantit la conscientisation de l'apprenant et la mise en forme des représentations véhiculées par le contenu. La deuxième condition est la constitution d'une matière culturelle qui perçoit le fait culturel en dehors des tensions historiques et sociales. Nous avons montré dans l'analyse que l'Algérianité en tant que univers symbolique semble déserte. L'espace culturel algérien est départager entre ceux qui regardent vers l'orient et ceux qui regardent vers l'occident. La culture spécifique à l'Algérie parait inconsciemment abandonnée ou réservée exclusivement aux faits coloniaux. Les résultats de notre recherche telles que nous venons de les présenter ouvrent la voie à des problématiques intimement liées au contexte algérien et permet de recentrer la réflexion d'abord sur la formation de l'être Algérien avant de l'envisager dans un réseau de relations. La situation de crise dans laquelle se trouve l'Algérie après plus un demi-siècle de son indépendance perdure non pas parce qu'elle est insurmontable mais parce que nous réagissons à une menace identitaire. Autrement dit, nous n'agissons pas selon notre volonté par la mise en place d'un plan d'action conçu à partir de nos référents culturels. D'autant plus, les maux auxquels fait face l'école algérienne en particulier n'ont pas été suffisamment questionnés et repensés dans leur dimension socio-anthropologique. Nous espérons voir un regroupement des chercheurs et décideurs autour de la problématique éducative dans une perspective sociologique et anthropologique. La priorité est à accorder à une école d'innovation et du renouveau qu'à une école de reproduction de rapports historiques. Les savoirs sur et pour l'école issus de la sociologie et des sciences de l'éducation ne sont pas cumulables, ils sont sans cesse renouvelés, réfutés, approfondis et actualisés ce qui donne du travail permanant au chercheur algérien. A ce titre, deux problématiques concernant l'école algérienne nous semblent urgentes ; l'une a une portée sociologique qui envisagerait l'éducation nationale comme une action sociale spécifique. Elle devra prendre en charge la production d'outils localement élaborés pour déterminer les conditions d'élaboration et de réalisation du processus éducatif en dehors des influences issues de la situation coloniale. L'autre problématique a une portée épistémologique en ce qu'elle se préoccupe de la production des connaissances et de la contextualisation des savoirs produits dans des expériences menées dans d'autres contextes. La recherche scientifique algérienne doit avoir aussi comme objet de réflexions les aspects relatifs à cette spécificité culturelle parmi lesquels nous citons à titre indicatif :

- Repenser l'école dans une dialectique état et société : nul ne peut ignorer le poids de l'institution politique particulièrement dans le domaine de l'éducation. Historiquement, en Algérie, l'intervention de l'état en faveur d'abord d'un modèle politique socialiste puis, d'un coup, néolibéral a fait que les réformes scolaires ne sont pas ressenties comme une évolution sociale et culturelle mais comme la réponse à une crise politique. La première école (1976) a été accusée d'avoir formé une génération tournée vers le passé et incapable à s'acclimater avec le monde moderne. La deuxième école (2003), avait pour mission de rompre avec une période de violences civiles dans les années 90. Dans tous les cas, les programmes scolaires ont été structurés en réponse à une demande politique plutôt que sociale. L'autre problème qui mérite l'attention est l'idée selon laquelle l'école algérienne vise à réconcilier tradition et modernité. Dans cette logique, l'école a mis dans le même panier des idéologies diamétralement opposées. Ce choix nous parait plus l'expression d'une opposition historique en contexte algérien entre deux projets de société, l'un tourné vers l'occident, l'autre vers la restitution d'un passé. Nous sommes contraints d'organiser par nous-mêmes une réflexion qui suit l'évolution sociale et de le faire sans faire appel à l'expertise étrangère. Lorsque des

auteurs comme M. C. Salhi, M. Bennabi et des sociologues africains et latino-américains revendiquent une sociologie locale loin de l'influence eurocentrique, ils réclament de repenser l'école à partir d'une culture endogène. Il se trouve que l'expérience pédagogique algérienne avant la colonisation (l'enseignement à Tlemcen et à Bejaia au XII° siècle) et pendant la colonisation (les écoles coraniques) ainsi que les expériences postindépendances (1963, 1976, 1998, 2003) n'ont pas bénéficient d'une synthèse qui pourrait fournir un corpus à l'appui d'une conception nationale de l'acte d'enseignement. Ces expériences sont souvent citées par la recherche dans une perspective historique sans en expliciter les points faibles et les points forts. Elles constituent donc un domaine d'investigation prometteur. Sur un autre plan, la conception algérienne de la culture et de sa transposition en objets d'apprentissage présentent un enjeu de première importance dans la formation du citoyen. Le patrimoine culturel national est souvent perçu comme ayant une existence en dehors de l'individu et son apprentissage à l'école est réduit à une simple inscription de sa description dans les manuels scolaires. La culture, selon Bennabi, est conçue comme un folklore qui sert à distraire occasionnellement les gens. Il est donc nécessaire d'aborder cette question dans ses origines au regard des données anthropologiques établies par la recherche. La culture par son caractère transversale concerne toutes les disciplines d'enseignement. Sa constitution en objets d'apprentissage doit faire l'objet d'une réflexion interdisciplinaire quitte à réserver dans chaque matière et de manière explicite un contenu culturel à faire apprendre aux cotés des savoirs disciplinaires.

- Le problème manuel : au cours de notre recherche nous avons réalisé à quel point sont pauvres les études et recherches autour du manuel scolaires. Hormis les quelques études bibliométriques effectuées essentiellement en langue arabe portant sur l'édition des manuels en termes de disponibilités, quantités et coûts. Les recherches en milieu universitaires portant sur leur conception et leur organisation pédagogiques sont rares au moins dans les documents auxquels nous avons pu accéder. Souvent élaborés dans la précipitation, les manuels du primaire et du collège ont été retirés et réédités trois fois entre 2005 et 20015 ce qui prouve des difficultés rencontrées dans la production de ces moyens didactiques de premier rang. L'autre constat est la marginalisation des universitaires dans la fabrication des manuels. L'élaboration/conception des manuels scolaires en Algérie est confié à des inspecteurs disciplinaires et des enseignants. Ce choix en lui, n'est pas à mettre en cause. Cependant, si les enseignants et inspecteurs ont acquis des savoirs expérienciels solides, ils ne sont, la plupart du temps, pas au courant de l'évolution de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. Leur expertise à elle seule, ne suffit pas à confectionner des livres scolaires sans référence à un cadre théorique solide et actualisé. Les chercheurs universitaires doivent d'une manière ou d'une autre participer à la rédaction des manuels scolaires. La recherche autour du manuel est un terrain prometteur qui doit être investi par des groupes de recherche composés d'universitaires et de professionnels du secteur.

Etant enseignant de longue date, j'ai toujours défendu le point de vue de l'institution à laquelle j'appartiens. Mon souci majeur était principalement axé sur le contenu et sur la méthode. Mon intervention, sur ce plan, consistait alors à apporter à mes élèves plus d'informations sur un tel ou tel objet culturel, toutefois, je n'étais pas suffisamment conscient du rôle déterminatif des représentations mises en jeu dans ma classe. Ce travail de recherche m'a permis d'entrevoir, de manière subtile, ces phénomènes qui façonnent notre manière d'être dans le monde. Et que, au bout du compte, la culture n'est pas seulement une accumulation de connaissances sur le monde objectif mais elle est une manière de penser, de sentir et d'agir. Au cours de ce travail, j'ai appris aussi que la Didactiques des langues et des cultures ne fournit pas des réponses mais propose une réflexion sur des possibles universaux. En plus, pour comprendre et expliquer les phénomènes d'enseignement, il faut, nécessairement faire appel à des disciplines voisines. Ma conviction aujourd'hui est que les problématiques de l'éducation est enracinée dans le concours de la sociologie notamment la sociologie des savoirs, de l'anthropologie et de la psychologie culturelle pour ne citer que ces

disciplines qui tendent à mettre en cause la légitimité même de la Didactique des langues et des cultures. Les sciences de l'éducation se sont constituées en réponse à ce besoin interdisciplinaire, toutefois, il leur est reproché ce désir de donner forme à des savoirs invisibles et fortement contextuels. La relation enseignante est d'abord une relation humaine qui échappe, donc, à la modélisation et dépend des conditions locales et de l'engagement des personnes qui y sont impliquées.

Dans la boutade que j'ai rapportée au début de l'introduction générale : « la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié », l'oubli prend, enfin, pour moi, sa pleinement sa signification ; il s'agit, en fait d'intériorisation inconsciente de manière d'être qui échappe, au fil du temps, au notre contrôle et nous trahit souvent dans nos comportements.

REFERENCES :

1 -Documents du Ministère de l'éducation nationale, Algérie :

1. Loi d'orientation sur l'éducation 04/08 du 26 janvier 2008
2. Ordonnance de 1976 du 16 avril 1976 portant sur les réformes scolaires
3. Référentiel général des programmes édition 2016
4. Guide méthodologique d'élaboration des programmes, édition 2016
5. Rapport final des assises nationales sur l'éducation (2014)
6. Programmes de français 2004,
7. Guide du professeur de l'enseignement fondamental (ancien programme)
8. Plans d'apprentissage pour le secondaire 2018/2019
9. Manuels scolaires édition 1982, 1992 et 2007
10. Manuels scolaires de langue française au secondaire de la 1ière, 2ième et de la 3ième année secondaire
11. Guides de Professeurs et documents d'accompagnement des programmes scolaires de 2005

2- Documents étatiques :

12. Constitutions de 1963, 1967, 1976, 1989, 2000, 2008 et 2016
13. Proclamation du 1° novembre 1954,
14. Déclaration du congrès de la Soummam 1956,
15. Déclaration du congrès de Tripoli 1962,
16. Charte d'Alger 1964
17. La charte nationale du 5 juillet 1976
18. Programme de Tripoli 1964
19. Rapport sur la politique culturelle, 5° session du comité central du FLN, juillet 1981

Bibliographie

20. Abou, S., (2002), L'identité culturelle suivi de Cultures et droits de l'homme, Beyrouth, Les Editions Perrin et les Presses Universitaires Saint joseph
21. Abdullatif Mami, Naouel (2020). Citizenship Education in Postconflict Contexts: The case of Algeria. In: Akkari, Abdeljalil & Maleq Katherine (éd.). Global Citizenship Education, critical and international perspectives. Geneva, springer. ISBN 978-3-030-44617-8 (ebook) https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8 pp: 113-124
22. Abric, J. C. (1989), L'étude expérimentale des représentations sociales, In Jodelet, D., (dir), Les Représentations Sociales, Paris, Puf, collection : sociologies d'aujourd'hui
23. Ageron, C.R (1977), » Histoire de l'Algérie Contemporaine 1830-1976 », Que sais-je », Paris, Puf, 6° édition
24. Akkari, Abdeljalil (2009), Introduction aux approches interculturelles en éducation. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 16/6/2020 sur : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21763
25. Aktouf, O. (1987), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec
26. Althusser, L (1970), « Idéologie et Appareils idéologiques d'état, notes pour une recherche », Paris, Les Editions sociales
27. Amossy, R., Anne Hureschberg, P. (2007), Stéréotypes et clichés, Paris, Armand Colin.

28. Anat Bardi, Rusi Jaspal, Ela Polek and Shalom, H (2014). Schwartz Values and Identity Process Theory: theoretical integration and empirical interactions. In: Jaspel, Rusi & Breakwell, Glynis, M. (Ed.) (2014), Identity Processus Theory. Identity, Social Action and Social Change, Cambridge, University Press.
29. Atlet, Marguerite, Guibert, Pascal et Perrenoud Philippe (éd.). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Recherches en Education [En ligne]. 2010, n° 8, pp : 7-11. [Consulté le 12/2/2023]. Disponible sur : https://journals.openedition.org/ree/4405
30. Atlet, Marguerite (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In : Beillerot, Jacky et Mascon, Nicole. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation. [Enligne]. Paris : DUNOD, [Consulté le 21/2/2023]. Psycho sup. Disponible à l'adresse : https://z-lib.is/
31. Astolfi, J.P. (2003), Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles, in J.P. Astolfi (2003), Education et Formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, Paris, ESF, pp 23-52
32. Auger, N (2012). Impostures interculturelles. Le français à l'université , 17-04 | 2012 consulté le: 28 février 2020
33. Auger, N. (2011), Les manuels : analyser les discours, in Blanchet P., Chardonnet P. (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines. Pp : 313-3017.
34. Balandier, G. (1951), La Situation Coloniale : Approche théorique, Cahiers internationaux de sociologie, vol. 11, pp 44-79, Paris, Les Presses universitaires de France
35. Beacco, J.C (2007), l'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier,
36. Bautier, E. 1992, Caractéristiques sociocognitives et illettrisme. In Besse, J., Degaulmyn, M., Genet, D., &Lahire, B., (Eds), L'illettrisme en question, Presses universitaires de Lyon, pp : 109- 117
37. Bennabi, M. (2006), La Vocation de l'Islam, Alger, Editions ANEP, 163p
38. Bennabi, M., La Réalité et le Devenir, trad. N. Khendoudi, éd. Alger 2004, alem elafkar,
39. Bennabi, M., (2005), Les Conditions de la Renaissance, éd. Alger, ANEP, p. 95, cette ouvrage est édité en 1960 en arabe au Caire traduit de l'arabe par Noureddine Khendoudi
40. Benveniste, E (1980), L'Homme, le Langage et la Culture, in Philosophie du Langage. Paris, éd. Delagrave
41. Bérard, E. (1991), L'Approche Communicative, Théorie et Pratique, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, éd. Clé International
42. Bistolfi, R & Giordon, H. Les langues de la Méditerranée », Les Cahiers de Confluence, Paris, éd. L'Harmattan pp : 141-165
43. Boubakeur, S. (2017), Femme et genre au prisme des manuels scolaires. Nouveaux Imaginaires du Féminin, Nice, France. ⟨hal-01666786⟩
44. Bouhadhiba, F. « L'approche par compétence en Algérie : entre mythe, réalité et défis », Colloque International « Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues,[Paris Sorbonne nouvelle janvier 2014], disponible sur : http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence
45. Boutefnouchet, Mostefa (1982). La culture en Algérie, mythe et réalité. Alger, SNED
46. Blanchet Philippe. Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. In : La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. pp. 31-36; doi : https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691

https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691. consulté le 15/3/2019
47. Bronckard, J.P., Bulea, E. Pouliot, M. (2005), « Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ? » Paris, éd. Septentrion, 237p
48. Bruillard, Éric & Baron Georges-Louis (1998). Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématique en classe de sixième ? In : Sciences et Techniques Educatives, vol. 5 n° 4. Le livre électronique, adresse : https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_1998_num_5_4_1405
49. Bruillard, E. (Ed.). 2005. Manuels Scolaires, Regards Croisés. CRDP de Basse Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation, Caen
50. Bruillard, E. & Baron G.-L. (1998). "Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième ? » In Sciences et Techniques Educatives, vol. 5 n° 4. En ligne : https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_1998_num_5_4_1405w
51. Brugeilles, C., Cromer, S. (2008). « Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? ». Unesco, 100p. En ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf
52. Bruner, Jérôme (1996). The Culture of Education. [En ligne]. New York : Harvard University Press, [Consulté le 19/3/2022]. Disponible à l'adresse : https://z-lib.is/
53. Calais, E. (2008), (dir), Le Roman et ses Personnages, lectures analytiques, Paris, ellipses.
54. Bruillard, E. & Baron G.-L. (1998). "Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième ? » In Sciences et Techniques Educatives, vol. 5 n° 4. En ligne : https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_1998_num_5_4_1405
55. Cammelleri, C & Cohen-Emerique (dir) (1989), Chocs des Cultures : concepts et enjeux pratiques, Paris, L'Harmattan,
56. Cammelleri, Carmen (1989), La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir, In Cammelleri, C. & Cohen-Emerique, M.(dir) (1989), Chocs des Cultures : concepts et enjeux pratiques, Paris, L'Harmattan pp : 21-73
57. Casalfiore, S. (2000), L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, <halshs-00603919
58. Castellotti, Véronique (2014), Contexte, Contextualisation, Cultures Educatives. Quels Usages ? Pour Quelles Orientations de la Recherche en DDL ? Colloque International « Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, (Paris Sorbonne nouvelle janvier 2014), pp : 111-125, sur : http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence
59. Charlot, Bernard (2002). Educations et Cultures. *V.E.I. enjeux* n° 129/2002, pp : 137-145
60. Chiss, J.-L. & Cicurel, F. 2005. « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In Beacco, J.-C. et al. (Dir), Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. Paris : PUF, p. 1-9.
61. Christine Besnard (1995) : Pour le renouveau des manuels de français langue seconde au niveau universitaire In Cotnam, J et Paterson, Janet M. La Didactique à l'œuvre, perspectives théoriques et pratiques. Canada, Canadian Scholars' Press Inc. pp 30- 44
62. Coste, D. (2006). « Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? ». In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.). Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte. Paris : L'Harmattan, pp. 11-25
63. Cotnam, J et Paterson, Janet M. (1995), La Didactique à l'œuvre, perspectives théoriques et pratiques. Canada, Canadian Scholars' Press Inc.

64. Crombet, H (2017). Personnage de fiction. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 13 octobre 2017. Accès : http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/personnage-de-fiction/
65. Cuche, D (2016), La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, éd. La découverte
66. Cuq J.P (2003), Dictionnaire de didactique du français, éd. Paris, clé-international
67. Cuq, J.P & Gruca, I. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
68. Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, Delouvée, S & P. Rateau (dir), Les représentations sociales (pp. 85-102). Bruxelles : de Boeck
69. Debyser, F. (1970), La Mort du Manuel et le déclin de l'illusion Méthodologique, document B.E.L.C, 30p disponible en ligne
70. *De Carlo, Maddalena (1998). L'interculturel. Paris : CLE - International.*
71. Defays, John Marc, Louis Gemmenne, Dominique Ledur (2015), Pour une lecture littéraire, théories, histoires, pistes pour la classe, De Boeck, 3° éd.
72. Defays, J.M (2015). Interculturalité et Didactique des langues étrangères. In : Plurilinguisme et diversité interculturelle dans les relations internationales : Points de vue russe et belge. Louvain-la-Neuve, Belgique, Proximités EME. Pp : 45-64
73. Defays, J.L. (2007). *Stéréotyper, suspendre, rouvrir : Le Chantier sans fin de la Lecture et de l'Apprentissage* dans Boyer, H. (dir.). (2007). *Stéréotypage, Stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et Mises en Scène, Tome 3, Education, Ecole, Didactique*. L'Harmattan, Paris. Pp : 89-91
74. Del Bayle, J.L.L (2000), Initiation aux méthodes des sciences sociales, Paris-Montréal, L'Harmattan,
75. Delouvé, S. Théorie des Représentations Sociales à l'université de Rennes2 conférence accessible sur : http://www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/la_theorie_des_representations_sociales.11585
76. Denhière, G., & Legros, D., 1983, Comprendre un texte : Construire quoi ? avec quoi ? comment ? *Revue française de pédagogie*, n° 65, pp : 19-29
77. Dervin, F. (2011), « Impostures interculturelles », coll. Logiques sociales, Paris, L'Harmattan
78. D'Hainaut, Louis (1983) Des fins aux objectifs de l'éducation, Paris, 3ième éd. Nathan.
79. Dib, M (2011), Le Sommeil d'Eve, Alger, édition Chihab
80. Dorais, J.L. (2004). La construction de l'identité. In Deshaye, D. & Diane, V. (2004). Discours et Constructions identitaires. Les Presses de l'Université Laval
81. Dubois, N. (2005), La psychologie sociale de la cognition, Paris, Dunod
82. Charaudeau, "Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue ", in Gabry J. & al, Ecole, langues et modes de pensée, CRDP Académie de Créteil, 2005, consulté le 10 janvier 2018 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html .
83. Chiss, Jean-Louis & Cicurel, F (2005), Cultures Linguistiques, Educatives et Didactiques, In Beacco, J.- C. Chiss, Jean-Louis, Cicurel, F. & Véronique, Daniel (Ed.). Les Cultures Educatives et Linguistiques dans l'Enseignement des Langues. Paris : PUF, pp : 01-09.
84. Choppin A (1980). « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale ». In : *Histoire de l'éducation*, n° 9, pp : 1-25

85. Choppin, Al. (2008). « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique ». *Histoire de l'éducation* [En ligne], 117 | 2008, URL: http://journals.openedition.org/histoire-education/565, DOI : https://doi.org/10.4000/histoire-education.565 consulté le 07 avril 2021
86. Choppin, A (1993) (dir), Manuels Scolaires, états et sociétés XIXe-XXe siècles, in HISTOIRE DE L'EDUCATION, n° 58, mai 1993
87. Cocoual, M. & Cooper, F (2012), Le Colonialisme en question : théorie, connaissance, histoire. *Cahiers de la Méditerranée* [En ligne], 84 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 03 mai 2019 url : http://journals.openedition.org/cdlm/6589 ; DOI : https://doi.org/10.4000/cdlm.6589
88. Constituions algériennes (de 1963 à 2020) disponible sur le site de la présidence : www.elmouradia.com

89. Cohen-Emerique (1989), Travailleurs sociaux et Migrants, la Reconnaissance Identitaire dans le Processus D'aide » in C. Cammelleri & Cohen-Emerique (dir) (1989), Chocs des Cultures : concepts et enjeux pratiques, Paris, L'Harmattan.
90. Coste, Daniel (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? In Castellotti, V. & Chalabi, H. (Ed.). Le Français Langue Etrangère et Seconde. Des Paysages Didactiques en Contexte. Paris : L'Harmattan, pp : 11-25
91. DEBYSER, F. (1973), La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, BELEC [EN LIGNE]
92. Dewey, J. (1974). Intérêt, Effort et Discipline. In : Legrand, L. (1974). Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui. Volume 1 : Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine. Paris, Nathan. Pp : 72-74
93. Djebar, A. « Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation » disponible sur https://www.codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf
94. Document n° 871 portant sur les indicateurs du secteur de l'éducation nationale. Disponible sur le site de 'office national des statistique : www.ons.dz
95. Defays, John-Louis, Louis Gemmenne et Dominique Ledur (2015), Pour une lecture littéraire, théories, histoires, pistes pour la classe, De Boeck, 3° éd.
96. Defays, J.L. (2007). *Stéréotyper, suspendre, rouvrir : Le Chantier sans fin de la Lecture et de l'Apprentissage* dans Boyer, H. (dir.). (2007). *Stéréotypage, Stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et Mises en Scène, Tome 3, Education, Ecole, Didactique*. L'Harmattan, Paris. Pp : 89-91
97. Eckman, Monique (2004). Identités en conflit, dialogues des mémoires : Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupaux. Genève (Suisse), édition IES.
98. Edgar, M (1999). Les Sept Savoirs Nécessaires A L'EDUCATION DU FUTUR. Paris, UNESCO.
99. Edmond Marc (2005). Psychologie de l'identité, le soi et le groupe, Paris, Dunod.
100. Escale, M.C. (2006), Le rapport identitaire à travers la relation Fle/Flm, in Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir), le français, langue étrangère, des paysages didactiques en contexte, Paris, L'Harmattan.
101. Egil Borre J. (2019). Venture to the Interior, Some Notes Concerning our Preliminary Efforts, in José Rodriguez, R. Tania Braga, G & Bruillard, E, (éd). 2019. IARTEM (1991-2019), 25 Years Developing Textbook and Educational Media Research. pp. 15-23 Disponible sur le site de l'association
102. Falardeau, É. & Simard, D. (2007), Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131–150. https://doi.org/10.7202/1018167ar

103. Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), pp :673–694. https://doi.org/10.7202/011409ar

104. Fatima Zohra, Lalaoui-Chiali (2010). Stéréotypes, écrits coloniaux et postcoloniaux : le cas de l'Algérie. *Itinéraires* [En ligne], 2010-1 | 2010, mis en ligne le 01 mai 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : http:// journals.openedition.org/itinéraires/2125 ; DOI : 10.4000/itinéraires.2125

105. Fisher, G N. (2010). *Les Concepts fondamentaux de la Psychologie Sociale*. Paris, Dunod, 4e édition.

106. Gal, R (1974). Qu'est-ce que la méthode active. In : Legrand, L. (1974). Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui. Volume 1 : Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine. Paris, Nathan. Pp : 60-62

107. Gérard F.M. & Rogiers, X. (2009). Des Manuels Scolaires Pour Apprendre : Concevoir, Evaluer, Utiliser. Bruxelles, De Boeck, 2° éd.

108. Germain, C. (1993), Le point sur l'Approche Communicative en Didactique des Langues. Québec, CEC, ANJOU, 2°éd.

109. Gourgues, Jacques-Michel (2014). Les manuels scolaires : courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés. *Haïti Perspectives*, vol. 3, n°3/2014. Disponible sur : www.researcggate.net

110. Grand guillaume, G. (2002), L'Enjeu de la Question des Langues en Algérie, In (dir) Bistolfi, R. & Giordon, H., Les langues de la Méditerranée, *Les Cahiers de Confluences*, Paris, L'Harmattan, pp : 141-165

111. Griffou, Boudalia M (1989) L'école algérienne de IBENBADIS à Pavlov. Alger, La phomic

112. Hamidou N (2016). Le système éducatif algérien : entre modernité et ouverture Exemple de l'enseignement/apprentissage de la langue française, in Revue de l'université d'Oran2, n° 1, PP.71-88

113. Ibrahimi : Khaoula, T. I. (1995). Les Algériens et leur (s) langue (s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Alger, El Hikma.

114. Jaspel, Rusi & Breakwell, Glynis, M. (Ed.) (2014), Identity Processus Theory. Identity, Social Action and Social Change, Cambridge, University Press.

115. Jefferry, Denis (2015). Pédagogie de la pensée critique et émancipation du sujet In Robichaud, A., Tardif, M. et Perlaza-Morales, A. Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants. Canada, Presses de l'université de Laval.

116. Jodelet, Denise (1989) (dir.). Les Représentations sociales. Collection : Sociologie d'aujourd'hui. Paris, Presse Universitaire de France

117. Jonneart, P. (2009), Elaborer des manuels scolaires, CUDU//Montréal/OIF, document de travail en ligne : Bacseinternet.com

118. Jouve V. (1992), Pour une analyse de l'effet-personnage. In : Littérature, n°85, 1992. Forme, difforme, informe. pp. 103-111; doi : https://doi.org/10.3406/litt.1992.260 https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1992_num_85_1_2607

119. Kohn, Margaret and Reddy, Kavita, "Colonialism", *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), url: https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/colonialism/

120. Kouadria, A. (2009), Manuel scolaire et représentation de l'algérien, Le 4ième colloque international sur la Révolution algérienne disponible sur http://www.univ-skikda.dz/revolution/index.php?option=com_content

121. Lander, Edgardo, (2000), La colonidad Del Saber : eurocentrismo y cinecias sociales, perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Consejo latinoamericana de ciencias sociales, sur-sur, disponible sur http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf
122. Lagha, A. (2005), Le Livre scolaire : une nouvelle vision. Dans Toualbi-thaâlibi, N.(Ed.). La Refonte de la Pédagogie en Algérie, Défis et Enjeux d'une Société en Mutation, éd. Alger Casbah. Pp : 57-66
123. Lanier, V., (2017), Analyse de l'occidentalocentrisme dans les manuels scolaires de collège français et construction négative de l'altérité. *Carrefours de l'éducation*, vol 43, n°1, pp : 57-73.
124. Laterrasse, C & Brossais, E (2006). Le rapport au savoir. In: Beillerot, J & Mosconi, N (éd). Traité des sciences et des pratiques de l'éducation. Paris, Dunod, pp : 381- 393
125. Leblanc, S. (2007), Concepts et Méthodes pour Valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et contenue des enseignants, revue Pratiques, n° 6/2007, pp : 11-33

126. Le Boterf, G (2016). Professionnaliser, construire des parcours personnalisés de professionnalisation, 7° éd. Paris, Eyrolles.
127. Leboterf, G. (2008), Repenser la Compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions. Paris, Eyrolles
128. Leboterf, G, (1994), De la Compétence. Essai sur un Attracteur Etrange. Paris, édition d'organisation
129. Leboterf, G (1974), Formation et autogestion, Paris, éd. ESF.
130. Lebrun, M. (dir.) (2007), Le Manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à aujourd'hui, Presses Universitaires du Québec.
131. Lebrun M. (2006), Le Manuel Scolaire à Multiples Facettes. Québec, Presse de l'université du Québec.
132. Lebrun, J. & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revues des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, consulté en ligne : http://id.érudit.org/iderudit/0387726ar pp : 07-14
133. Lebrun, M. (Ed.). 2007. Le Manuel Scolaire, d'Ici et d'Ailleurs, d'Hier à Aujourd'hui. Québec, Presses Universitaires du Québec.
134. L'Ecuyer, R. (1990), Méthodologie de l'Analyse développementale de contenu, Méthode de GPS et concept de soi, Québec, PUQ.
135. Legardez, A. (2017). « Proposition pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives ». *JOURNAL OF EDUCATION*, vol. 5, issue 02. Pp : 79-99
136. Legendre, M.F. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In Gauthier C.& Tardif M. LA PEDAGOGIE, théories et pratiques, de l'Antiquité à nos jours. [En ligne] 2° éd. Montréal, Gaëtan Morin. Disponible à l'adresse : https://z-lib.is/
137. Leif, J (1980). *Philosophie de l'Education ; inspiration et tendances nouvelles*., Paris éd. Delagrave
138. Leontiev, A.N., Luria, A.R(2011), Les conceptions psychologiques de L. S. Vygotsky, In Zinchenko, Yuri, Yvon, Frédéric (dir), Vygotsky, Une théorie du développement et de l'éducation, Recueil de textes et commentaires, pp 257-298, trad. Ludmilla Chalguerova, Moscou, MGU
139. LERAY, C (2008), L'Analyse de contenu : de la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier, Québec PUQ.

140. Licata L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1, pp. 19-33. Disponible à l'adresse suivante : <http://rePs.psychologie-sociale.org>.
141. Littérature algérienne d'expression française. *Revue L'ivrEscQ*, n° 34/Juin-Juillet 2014
142. Loi Crémieux 1870 portant sur la naturalisation des Algériens.
143. Loi n° 98-04 du 15/6/1998 définissant le patrimoine immatériel algérien (Titre IV art. 67)
144. Loi relative à la protection du patrimoine culturel n° 98-04 (Journal officiel n° 44 du 17/6/1998)
145. Loi 281/67 du 20/12/1967 et loi 04/98 du 15/6/1998 portant protection et promotion du patrimoine culturel national
146. Maisonneuve, L. (2003). Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels, tome2, Paris, L'Harmattan.
147. Miles, M. B, Huberman, A.M, Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2° édition par Martine H. Rispal (Université de Bordeaux). Révision scientifique de Jean Jacques Bonniol (Université Aix Marseille I), De Boeck.
148. Martinez, P (2011). La didactique des langues étrangères, Que sais-je, 6°éd.PUF
149. Mimouni, M (2013), Modèles Educatifs dans les manuels scolaires. *Les cahiers du CRASC*, n° 27/2013, pp : 123-150
150. Morin, E. (2006). Le manuel en science, un actant dans la situation éducative. In Lebrun, M. (éd.). Le Manuel Scolaire, un Outil à Multiples Facettes, Québec, Presse de l'université du Québec, pp : 115-125
151. Matoussé, M & Renouard, G (2006). 100 FICHES pour comprendre la sociologie, 3°éd. Bréal,
152. Moliner, P., Rateau, P., cohen-scali, V. (2002), les Représentations sociales, Rennes (France), Presses universitaires de Rennes.
153. Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales, In Kalampalikis, N. (éd.), Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales. *Textes rares et inédits* pp. 9-16, Paris, Editions des archives contemporaines
154. Lewandowski, S., (2013). L'Afrique dans les manuels scolaires français (1945-1998). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 10 | 2011.url : http://journals.openedition.org/cres/308
155. Memmi, Albert. (2012), Portrait du Colonisé, Alger, Editions ANEP.
156. Albert Memmi (2009). *Sociologie des rapports entre colonisateurs et colonisés » suivi de « Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres ; Sociologies* [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Albert Memmi, mis en ligne le 02 juin 2009, consulté le 03 décembre 2017. url : http://sociologies.revues.org/2922
157. Ministère de l'éducation du Québec, Article 5 du Décret du 5/7/2000 modifiant le décret du24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (mis à jour en 2019
158. Morin, E. (2006), Le manuel en science, un actant dans la situation éducative dans Lebrun, M., Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes, Québec, Presse de l'université du Québec, pp 115-125
159. Nasr M. (2001). Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français. Paris/Beirut: Karthala/Center of Arab Unity Studies
160. Nekkal, F. (2013). Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas. In *Insaniyat / إنسانيات*, 60-61 | 2013, pp 47-63.

161. Nekkal, F. (2017). Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ? *Insanyat/ انسانيات* 75-76/2017, pp 67-89
162. Niclot, D (2002). L' analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel. In *Travaux de l'institut géographique de Reims*. vol. 28, n° 109-110, Les Manuels de Géographie et Géographie des manuels, pp 103-131
163. Nikou. T. (2007). L'enseignant de FLE devant un défi : démonter ses stéréotypes vis-à-vis de l'autre. In Boyer. H. (dir.) (2007). Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mises en scène. Tome 3. *EDUCATION, ECOLE, DIDACTIQU*E. Paris. L'Harmattan. p. 195-202
164. Nishiyama Noriyuki (2002). La langue française produit-elle des « français » au sein de l'empire colonial. In : Calvet, L. J & Griolet, P. « Impérialisme Linguistique, hier et aujourd'hui » Paris, INALCO/EDisud. Pp 119-132
165. Nobutaka, M. (2002). La politique d'assimilation linguistique de la république française et la francophonie. In : Calvet, L. J & Griolet, P. Impérialisme Linguistique, hier et aujourd'hui. Paris, INALCO/EDisud. (Trad. F. Lesigne), pp. 155-157
166. Nugura, L. (2006), L'Analyse du contenu dans l'étude des représentations sociales. In *SociologieS* [en ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 13/01/21, http://Journals.openédition.org/Sociologies/993

167. Perrenoud, P (2010). Le processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en Education*. [En ligne].2010, n°8, pp :121-126 [Consulté le 12/2/2023]. Disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/ree/4405
168. Perrenoud, Ph. (2001), Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, In *: Cahiers Pédagogiques*, janvier/2001, n° 390, pp : 42-45
169. Perrenoud, P (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In in Houssay, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF., pp. 61-76.
170. Preisverk, R. (1975), Chapitre IV. Néocolonialisme ou auto-colonisation : l'identité culturelle de l'interlocuteur africain. In Bungener, P(éd.). Le savoir et Le faire : relations interculturelles et développement, Graduate Instute Publications. DOI : 10.4000/books.iheid.3923
171. Picardo, E. & Yaïche, F. (2005). « Le Manuel est mort, vive le manuel ! » Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. In : *Revue ELA*, VOL. 4, n° 140, disponible sur http://www;cairn.info/revue eter pp : 443-458
172. Pingel, F. (2013). Guide pour l'Analyse et la Révision des Manuels, 2°éd. Onu/ Unesco.
173. Porcher, L. (1976. Introduction à une Sémiotique des Images, sur quelques exemples d'images publicitaires, Paris, Didier.
174. Pretceille, Martine-Abdallah (1989). L'école face au défi de la pluralité. In Cammelleri, Carmel. & Cohen-Emerique, Margalite (éd.). CHOCS DES CULTURES, Concepts et Enjeux Pratiques de l'Interculturel, Paris : L'Harmattan, pp : 225-245
175. Pretceille M. A. (1991). Langue et identité culturelle. In : *Enfance*, tome 45, n°4, pp. 305-309 ; doi : https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1986
176. Puren, C (2017). « EVOLUTION HISTORIQUE ET GESTION COMPLEXE ACTUELLE DE LA RELATION ENTRE LANGUE ET CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES », disponible dans la bibliothèque de travail sur le site de C. Puren : www.christianpuren.com
177. Puren, C (2016). LE TRAVAIL D'ELABORATION CONCEPTUELLE DANS LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES, l'exemple de l'approche par compétences et la perspective actionnelle. Edition électronique 2016 disponible sur le site de l'auteur.

178. Puren, C. (2015). Référentiel Qualité des Manuels Fle et de leurs Usages, disponible sur : http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/
179. Puren, C (2013), Méthodologie de la recherche en Didactique des langues-cultures, Chap.5 : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. Disponible sur le site de l'auteur : www.chrestianpuren.com
180. Puren, C (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en Didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle. Disponible sur : www.chrestianpuren.com
181. Puren, C. (1994). La Didactique à la Croisée des Méthodes. Essai sur l'Eclectisme. Paris, CREDIF-Didier, coll. « Essais ». Téléchargeable sur : www.Aplv-languesmodernes.com
182. Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire, Enseignement primaire (juin 2000) disponible sur: www.meq.gouv.qc.ca
183. Quijano A. (2007). Race et colonialité du pouvoir. *Mouvements* n° 51/3, pp. 111-118.DOI 10.3917/mouv.051.0111
184. Raby, C. et Viola, S. (éd.) (2016). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, pour diversifier son enseignement, 2°éd. Québec, CEC, Anjou.
185. Rey Bernard et *al* (2012). Les Compétences à l'école, apprentissage et évaluation, 2° éd. Bruxelles, De Boeck
186. Reuter, Y. (1988), L'importance du personnage, in : *Pratiques* : linguistique, littérature, didactique, n°88, pp 3-22
187. Richer, J.J. (2012). La Didactique des langues interrogée par les compétences », Bruxelles, EME proximité
188. Richer, Jean Jacques (2013). Compétence un concept flou. In Beacco, Jean Claude (éd.). Ethique et Pratique en Didactique des langues autour de la notion de responsabilité. Paris, Didier.
189. Rocher, G., (1992). Culture, civilisation et idéologie. In Introduction à la SOCIOLOGIE GENERALE, chapitre IV pp 101-127, éd. Montréal, Hurtubise HMH, itée, 3° édition. disponibles sur le site http// : www.classiques.uqam.cas
190. Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. No 1, 1-10, http://www.analysedepratique.org/?p=435
191. Rogiers, X (2005). Approche par compétences dans l'école algérienne. Ager, Unesco-ONPS
192. Rogiers, X., (2004), Pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement », 2°éd., De Boeck.
193. Rogiers, X., Deketele, J.M. (2003). Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck.
194. Rohy, C. (2008), Didactique intégrée des langues : évolution et définitions, in *Babylonia* 1/08 pp 9-11
195. Roy, E. & Humeau, P. (2018). Etat des lieux sur l'offre et les mécanismes relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays de l'Afrique de l'ouest et du centre, Analyse régionale, UNICEF. [En ligne]
196. Salx, Pierre (2010) Le Commentaire de documents historiques en histoire. Paris, Arman- colin
197. Ruel, P. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(2), 239–259. Doi :10.7202/900563
198. Seguin, R. (1989). L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique, Unesco.
199. Tardieu. Claire, (2008). La Didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation. Paris, ellipse.

200. Toualbi Thaalibi, N (2005). Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation. In : La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Alger, édition Casbah
201. Tisserant, P & A.L Wagner publié sur le centre Hubertine Auclert : http://m.centre-hubertine-auclert.fr
202. Tounsi, M. (2018), historique des manuels scolaires algériens. *Revue EducRecherche*, INRE, vol. 7, décembre 2018 pp : 18-25
203. Tyler, E. (1871), Primitive culture, in Encyclopédie of sociologie (1974)
204. Verdelhan-Bourgade M & Auger N, (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisation, Dans Blanchet P. & Chardonnet P. (éd.). Guide Pour la Recherche en Didactique des Langues et des Cultures. Approches Contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp : 307-312.
205. Salés-Wuillemin, E., (2006), La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale. France, DUNOD, col. Psycho Sup.
206. Salhi, M.C. (1986), Décoloniser l'Histoire, l'Algérie accuse, Le complot contre les peuples africains, Alger, ENAP.
207. Scaghetti, J.C (2003), Identité ou personnalité algérienne ? L'édification d'une Algérianité (1962-1988). *Cahiers de la Méditerranée*, 66 | 2003, pp.367-384.
208. Schleifer, M. (2009). Education morale et Endoctrinement », in Schleifer, M. & Talwar, V. (2009), « Science et Religion, Comment répondre aux questions des enfants ». Québec, Presses de l'Université de Québec, pp.119-129,
209. Schleifer, M. & Talwar, V. (2009), « Science et Religion, Comment répondre aux questions des enfants » pp.119-129, éd. Presses de l'Université de Québec,
210. Simonneaux, L & Chantal Pouliot (2017) : Les questions socialement vives. *SSYPHUS, JOURNAL OF EDUCATION*, vol. 5, issue 02,
211. Sorin, N. (2006). La Lecture comme Apprentissage Culturel et les Manuels scolaires au Primaire. In Lebrun, Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes, Québec, presse de l'université du Québec, pp : 235- 246
212. Stora, Benjamin. (2005), Guerres d'Algérie et manuels algériens de langue arabe. *Outre-Terre*, 2005/3, n° 12 disponible sur https://www.cairn.inforevue-outre-terre1-2005-3-page-175.htm
213. Vincent G., (2008) La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Revue éducation et francophonie*, volume XXXVI : 2, 47-62. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf
214. Toualbi Thaalibi, Noureddine (2005) Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation. In Toualbi-Thaâlibi, N (2005). La Refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation. Alger, Unesco-Onps.
215. Tsehaye, R.S., et Vieille-Grosjean H., (2018). Colonialité et occidentalocentrisme : Quels enjeux pour la production des savoirs ? *Recherches en éducation* [En ligne], 32 | 18, url : http://journals.openedition.org/ree/2323 ; DOI : https:// doi.org/10.4000/ree.2323

216. Tyler, E. (1871), Primitive culture, in Encyclopédie of sociologie (1974)
217. Verdelhan-Bourgade, M., Auger, N (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisation, in Blanchet P., Chardonnet P. (éd.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp :307-312.
218. Vincent G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Revue éducation et francophonie, volume XXXVI* : 2, 47-62. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf

219. Vinsonneau, G (2000). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation* 2002/2 (n° 14), p. 2-20. DOI 10.3917/cdle.014.0002

220. Wagner A.L., Tisserant P (2010). Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires. In : *Revue : Education et Formation* : Manuels scolaires et matériels didactiques, n° e292, janvier 2010, Université de Mons-Belgique

221. Workusch, S. (2008), Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. In: *Babylonia* 1/08 pp 12-14, disponible sur www.babylonia.ch

222. Yzerbyt and Russel Spears (2004). Social, cultural and cognitive Factors in Stereotypes formation. London, Cambridge University Press.

ANNEXE

I-TABLEAUX ISSUS DE L'APLLICATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

I - Choix des supports

Extrait/page	Œuvre	Auteur	Edition	
Histoire de la coupe du monde	Internaute magazine	_	_	
Brève histoire de l'informatique	Internaute magazine	_	_	
Histoire de la guerre d'Algérie	Quelques repères de l'histoire de l'Algérie	Internet « elMouradia.dz »	_	_
Histoire des arabes : l'Islam et les conquête	Histoire des arabes	D. Sourdel	PUF 1980	
La société européenne d'Algérie	Algérie, conquête coloniale et la résistance	M. Kaddache	Nathan 1988	
La population urbaine en Algérie dans les années 1920	Histoire du nationalisme algérien	M. Kaddache	SNED 1981	
Chant populaire kabyle	Femme du Maghreb	M. Ben Brahim (rapporté par …)	(…) /9/99	
Mathématiques et Astronomie	Le monde arabe, l'apport des arabes à la civilisation	Institut du monde arabe	_	
Delphine pour mémoire	Actualité de l'émigration	D. Deaninckx	Paris 1987	
Histoire du 8 mai 1945	L'Algérie en marche	M. Yousfi	ENAL 1983	
Le 1° novembre 1954 à Khenchela	Récit de feu	M. Kaddache (rapporté par…) De Slem Boubakeur	SNED 1979	

07 œuvres éditées en France

09 œuvres en Algérie

Trois extraits d'internet une du site officiel de la présidence elmouradia

La priorité est accordée aux textes algériens

La présence de Stora et Harbi on ne sait pas s'ils sont reconnus comme source officiel

Femmes algériennes dans les camps	Récits de feu	M. Kaddache	SNED 1979	
« Sans titre »	Esclaves et négriers	J. Meyer	Gallimard (…)	
Une guerre sans merci	La conquête coloniale et la résistance	M. Kaddache	Nathan 1988	
Le bras de fer avec l'ordre impérial	L'Algérie	Réda Malek	ENAL, Nathan 1988	
L'espoir des peuples colonisés	L'Algérie en marche	M. Yousfi	ENAL 1985	
Les Algériennes et la guerre	Mémoire collective	M. Harbi. Stora De K.T. Ibrahim	Hachette 2004	
« Sans titre », Activité écrite	Et l'Algérie se libéra	M. Kaddache	EDIF 2000	
L'évasion	L'Algérie en marche	M. Yousfi	ENAL 1985	

Les auteurs Kaddache et Yousfi bénéficie de 41 % de l'ensemble des extraits inscrits. Des récits historiques subjectives. Les traces d'une certaine vision sont visibles à travers les textes : ordre impérial, théoricien capitaliste, F.L.N historique glorifiée est présentée comme générateur de la libération nationale (dissolution volontaire des autres formations politiques au profit du F.L.N). El hadj massali (P.P.A) qui organise les manifestations du 8 mai 1945 et la parole est donnée à Ferhat abbés (p.30)

I - CHOIX DES AUTEURS

Auteurs algériens	**Auteurs français**	**Autre**	**Institution**	**Source inconnue**
14	04	_	02	02
64%	18%		9%	9%

III - Fréquence d'un auteur	**Fréquence**	**Nationalité**	**%**
M. Kaddache	(06) fois	Algérienne	27%
M. Yousfi	(03) fois	Algérienne	14%

VI - Appartenance aux aires culturelles

Aire culturelle	Extrait	Algérie	Maghreb/Afrique du nord	Orient
Arabo-musulmane	15	13	01	01
Européenne	02			

S'agit-il de l'Histoire de l'Algérie ou le document historique en général ?

aucune indication

Les textes qui renvoient au contexte historique algérien sont à 80 %

Nation américaine	00			
Afro-asiatique	00			
Américaine	01			
Universelle	01			

V - PERSONNAGE SCENE EPOQUE :

Pays/région	Personnage (adulte)	GENRE (h : homme : femme, NG : non genré)	3° âge	Enfant	Scène (environnement d'apparition	Epoque	Texte /page
Brésil	Pelé J. Fantain (pas d'origine)	H H			Sport	20° siècle	P.8
USA	Bell john Bardeen , Walter Brattain, Willial Schokly, Roland Moreno	H H H H H			Science (informatique)	20° siècle	P.9
Algérie	Victimes de 8 mai Ferhat Abbes Elhadj Massali	N.G H H			Colonisation (guerre d'Algérie)	Début du 20° siècle	P.10

	Ben Youssef Benkhada	H					
Afrique du nord	Les arabes, Amr, Okba, Patrice Grégoire, Othman, Population Berbère, Abdelmalek, El Kahina, Musa ibn Nussayer Tarek ibn Ziad, ROI Rodrigue, Abdo er Rahman, Charles Martel	N.G H H H H N.G H H H H H H H			Conquête (Histoire)	7° siècle	P.12
Algérie	Européens, Français, Espagnoles, Italiens, Maltais,	N.G N.G ¨= = =			Colonisation	19° siècle	P.15

	Habitants, Indigène, Citoyen français, Musulmans	= = = =					
Algérie	Zouawi, Français, Zouaves, Fadhma, Sidi Tahar	N.G = = F H			Invasion, colonisation	19° siècle	P.20
Orient arabe	Les arabes, Alkhawarizimi, Khayyâm, Copernic, Ptélomés	N.G H H H H			Invention scientifique	8°-10°siécle	P.25
France	Kaira Guelatine Homme, Policiers, Algérien, Jeunes gens,	F H N.G = =			Immigration	Moitié 20° siècle	27

	Delphine Renard , André Malraux, Mère, Ouvriers, Said Melache, Kaira Guelatine Lounés Tougourd, Belaid Archal, Achour Boussouf, Fatima Bédard	F H F N.G H F H H H F		Delphine Renard			
Algérie	, Policiers Ferhat Abbes Fellahs Commerçants	N.G N.G H N.G N. G			Colonisation	Première moitié du 20° siècle	P.30
Algérie	Laghrour abbas, Benboulaid,	H H			Guerre de libération	20° siècle	P.33

	Chibani, Ougad, Benabes	H H H					
Algérie	Femme algérienne , L…, T…, H… la vieille Bouchkara, Deux paras , les hommes , l'adjudant , le sergent , les gardiens	F F F F H H H H H H	H…		Colonisation	20° siècle	P.35
Europe	Portugais , « Noirs » Espagnoles Esclaves	N.G = = =			Les découvertes	15° siècle	P.43
ALGERIE	Le Dey Le consul Duval	H H			Début de colonisation	19° siècle	P.45

	Bacri et Bousnah Politiciens de Paris Peuple français Théoriciens capitalistes algériens Bugeaud Lamocière Montagnac Saint Arnaud Pellissiers Ouled Riah	H N.G = = = H H H H H N. G					
Monde	ROI Mohammed V , Nasser Dirigeants Peuple	H H H N. G			Relations internationales	20° siècle	P.47
Europe	Nazis Alliés Américains Mussolini	N.G N.G N.G H			Guerre mondiale	20° siècle	P.50

	Hitler Algériens	H N. G					
	Les Algériennes	F			Colonisation, condition de la femme	20° siècle	P.52
Algérie	Arab Mohammed Bouda Abdelkader BenBella Mahsas Prisonniers	H H H H H			Prison, camp, colonisation	20° siècle	P.59
Algérie	Les Européens La population musulmane, Musulmans Des étrangers Masse de musulmans Les indigènes Masses rurales	N.G N.G N.G N.G N.G N.G N.G			Colonisation,	Début 20° siècle	P.17
Algérie	**Population urbaine** **Les prisonniers**	**N.G** **N.G**			COLONISATION	20° siècle	P.57

	Les maquisards **Officier français** **Les pieds-noirs** **Les musulmans** **De gaulle** **Chouen lai** **Nasser** **Roi du Maroc** **Les délégués algériens** **Krim Belkacem** **Peuple algérien**	**N.G** **N.G** **N.G** **H** **H** **H** **H** **H** **H** **H** **N. G**					

VI – Présence féminine

	NOMBRE	%
Femme	11	8.3 %
Homme	69	52.6 %
Non genré	51	38.9 %
	131	100 %

VII - Les attributions identitaires :

Identité	Algérie	France	Autre
Identité ethnique	Arabe, Berbère, Indigène Tribale	-------	
Identité religieuse/Idéologique	Musulman	…….	Nazis
Identité sociale	Immigré		
Identité professionnelle	Fellahs Commerçants	Adjudant, sergent, Maréchal Policiers, gardiens, soldats	Ingénieurs américains
Identité nationale	Algérien Algérienne	Citoyen français Français Européens	Américain Espagnole Portugais Maltais
Degré de l'affirmation			

Le français, l'autre, facilement identifiable par une appartenance bien constitué à un pays : français, citoyen français, espagnole …. Une identité nationale stable, l'origine ethnique ou religieux n'est évoquée pour aucun des nationalités citées dans le manuel. Par contre, et bien que le mot « Algérien, Algérienne » circule timidement dans les textes, les identités ethnique, religieuse et tribale prennent largement le pas sur une appartenance à un pays « Algérie » une Algérianité bafoué même chez soi.

VIII - Personnages célèbres

Algériens	Statut	Français	Statut	Autre	Arabe	Statut
ElhadjMassali Benyoussef Ben khada Ferhat Abbes M.BenBoulaid A. Ben Bella A. Mahsas Krim Belkacem	- Chef historique - Président du GPRA - Chef historique Chef historique - Président de l'Algérie - Chef historique - Chef historique Roi d'Alger	Charles De gaulle André Malraux	Président de la France Ministre et homme de lettres	Hitler : chancelier de l'Allemagne nazie Mussolini Chouen lai : chef vietnamien Pelé (footballeur) Alkhawarizimi : mathématicien Khayyâm : Poète persan	Mohammed V Nasser	Roi du Maroc Président de l'Egypte

Le Dey						

Le Dey « Houcine » n'est pas nommé, par contre, le consul de France Duval si

44.44 % personnages célèbres algériens --------- 55.55 % personnages célèbres étrangers

IX - La présence féminine

la femme algérienne n'a pas de nom : devineresse, anonyme, victime, assassinée, déracinée

la femme algérienne n'est pas citée dans son intimité ; mère, épouse …….

Elle occupe des métiers modestes, secondaires

Patronyme	Métier/statut	Espace : privé/public	Enoncés/page
Al-Kahina	Devineresse	Public	« Malgré la révolte menée par une femme appelée Al-Kahina « la devineresse » dans les montagnes de l'Aurès… »
Ma mère	Maman et militante	Privé/public	5Le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages

			qui participaient au comité anti O.S. du quartier) p.27
Fatima Bédard Kaira Guélaline	Emigrée assassinée	Public	(Fatima Bédard pour mémoire) P.28
Femme		Public	(On tirait sur tous, partout : fellahs, femmes, vieillards, tous tombèrent…) P.34
L… (anonymes) T…. (‘’) La vieille H…	Prisonnières	Public	« avec L, belle nomade… elle dansait et chantait… T nous apprîmes des chants patriotiques … H., boiteuse… nous racontait des légendes pour nous bercer » P.35
Anonyme	Victime	Public	« hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent » P.45
Anonymes	Militantes	Public	« …. rendre justice à toutes ces femmes qui, souvent dans l’anonymat le plus totale, ont contribué… » P.52

X - Représentativité régionale

LIEU	Est	Ouest	Sud	Nord	Tribus/Ethnies
	Sétif, Guelma, Kherrata L'Aurès Sétif Khenchela Sétif Sétif Batna Nord constantinois			Boumerdes Alger Miliana et Cherchell Alger Elbiar Sidi Fredj	Kabyle(est) Ait iraten (nord) Arabe Tribu de Sbéahs(nord) Ouled Riah (nord)

L'Oranie, les Hauts plateaux et le Sahara ne participent de l'espace historique du manuel scolaire une représentativité régionale déséquilibrée au profit d'une seul région de l'Algérie on est plus dans le partage de l'Algérianité. Les tribus mentionnées victimes des massacres sont inconnues. Seules les ethnies Kabyles et arabes sont mentionnées cela voudrait dire que l'arabe un générique pour l'Algérie qui englobe les Chaouis, les Touareg, les M'zabes. Autrement dit les composantes algériennes sont kabyles et le reste de l'Algérie

XI - Abréviation :

Texte/Page	**AB. Nationale**	**Ab. Internationale**	**Définition dans le manuel**
T8		FIFA	**Non donné**
T.9		UNIVAC IBM PC	Universal Automatic Computers **Non donné** **Non donnée**
T.10	UDMA		Union Démocratique du Manifeste Algérien

09 sigles circulent dans le manuel sans être explicités

Des insuffisances en informations

	MTLD CNRA CCE GPRA		Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques **Non donné** **Non donné** Gouvernement Provisoire de la République Algérienne
T.27		OAS	Non donné
T.30	PPA		Parti du Peuple Algérien
T.32	FLN SNED		**Non donné** **Non donné**
T.47	CNRA CCE ENAL		Conseil National de la Révolution Comité de coordination et d'Exclusion **Non donné**
T.57		O.N. U	**Non donné**

XII - **TOPONYMIE**

	Appellation française	**Appellation algérienne**	**Région**
Texte p.10	Rocher Noir Alma	Boumerdes Boudouaou	Centre Centre

« Boumerdes » mise entre parenthèses précédé de Rocher Noir. Boudouaou suivi de « Alma comme si le premier terme ne suffit pas à désigner le lieu. Les auteurs n'ont pas jugé utile de designer les endroits actuels de : Chevreuil, Perigot-ville et Café de France à Sétif

Texte p.30	Café de France Perigot-ville Chevreuil	Non situé Non situé Non situé	Est algérien (Sétif)

XIII - ACTION ET RAPPORTS ETABIS

Action/Interaction	Algérien (passif/ actif)	Français(s/o)	Rapport établi	Autre	Enoncés
Résistance politique	Actif	…	…	…	P.10
Colonisation	Passif	sujet	Colonisateur/colonisé		P.15
Poussée démographique	Actif		RAPPORT DE POUVOIR		P.17
Agression tragique	Passif	sujet	Rapport de force		P.20
Assassinat	Passif		Infériorité/victime		P.27
Répression	Passif	sujet	Colonisateur/colonisé		P.34
Déclaration de guerre	Actif	…	égalitaire		P.33
Détention militaire	Passif	sujet	Colonisateur/colonisé		P.35
Génocide	Passif	…	Rapport de force		P.45

Aucun échange verbal entre l'Algérien et l'autre hormis le bavardage des femmes dans le camp avec les gardiens. L'Algérien est passif et subit l'agression, l'humiliation, et l'impuissance le caractérise. La seule fois où il agit c'est en situation de guerre. Anonymes chez lui et sans identité, déraciné, émigré à l'étranger. Face à la colonisation, il n'a que réponse « la poussée démographique » se reproduire. L'indépendance de l'Algérie n'est pas de la volonté du peuple algérien mais le concours de circonstances internationales. Trois textes sur dix neufs rendent l'action est la parole à l'algérien celui de Khaoula T.I., M. Yousfi et Salem Benboubakeur rapporté par M. Kaddache

Et établissent un rapport égalitaire entre les deux protagonistes, à travers un vocabulaire et des noms algériens, l'absence de l'autre le contrôle de la situation et l'initiative

Action politique et militaire	Actif	…	….		P.47
Enroulement militaire forcé	Passif	sujet	domination		P.51
Hommage aux femmes	Passif	…	domination		P.53
Résistance	Actif		égalitaire		P.57
Evasion	Actif	…	égalitaire		P.59

XIV - Pays (peuples) cités dans le manuel

Pratiquement, l'Algérie et la France bénéfice d'une même présence. L'U.E occupe la première place avec **43.7 %** de présence. Le Maghreb « l'aire culturelle à laquelle appartient l'Algérie selon les documents officiels » ne représente que 33.7 **%** L'Algérie incluse et seulement **3.7 %** pour les pays maghrébins sans l'Algérie.

Afrique	Asie	Europe	Amérique sud	Amérique du nord
Algérie (24 fois) Maroc Tunisie	Japon (3 fois) Dien Bien Phu Israël	Italie (4 fois) L'Angleterre (3 fois) Allemagne (2 fois)	Uruguay Brésil (3 fois)	U.S.A (3 fois)

Egypte Sénégal Mauritanie Golfe de Guinée Sao tomé Ile au prince Fernando Po		Espagne (2 fois) Malte France (21 fois) La Hollande Madère Açores		
Total : 33	5	35	4	3
41.2%	6.2 %	43.7 %	5 %	3.7 %
Algérie : 30 % **France : 26.25 %**				
U.E : 43.7 % **U.E (sans la France) :17.5 %** **Maghreb : 33.7 %** **Maghreb (sans l'Algérie) : 3.7%**				

PROJET II SYNTHESE DE DOCUMENTS

Entraits/page	Œuvre	Auteur	Edition
Les français face à la guerre d'Algérie	Et l'Algérie se libera	M. KADDACHE	Edif 2000

Le F.L.N problème de conscience	Les porteurs de valises	M. KADDACHE	Edif 2000
Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie Dite » des121 » septembre 1960	« Les porteurs de valises »	M.KADDACHE	Edif 2000
Hamid Serradj réunit les fellahs	L'Incendie	M.DIB	Le Seuil 1954

II-CORPUS

T 1/10 : Histoire de la guerre de l'Algérie

8 mai 1945. Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, **près** de 45.000 morts.

1946. Ferhat Abbas crée l'Union Démocratique du Manifeste Algérien (UDMA), El-Hadj Messali crée le Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (MTLD).

1947. El-Hadj Messali crée l'Organisation Spéciale. 1er novembre 1954. Déclenchement de la révolution algérienne. 20 août 1956. Congrès de la Soummam et instauration du C.N.R.A. et du C.C.E.

20 septembre 1957. La question algérienne est inscrite à l'ordre du jour de l'O.N.U.

19 SEPTEMBRE 1958. Création du Gouvernement Provisoire de la République Algérienne (G.P.R.A.) présidé par Ferhat Abbas.

09 août 1961. Ben-Youssef Ben-Khedda préside le 3ème G.P.R.A. 18 Mars 1962. Signature des accords d'Evian. 19 mars 1962. Proclamation du cessez- le-feu. Avril 1962. Mise en place de l'Exécutif Provisoire à **Rocher Noir (Boumerdès).**

01 juillet 1962. Référendum sur l'autodétermination (99,7% en faveur de l'indépendance).

05 juillet 1962, proclamation de l'indépendance de l'Algérie. **Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie,** Internet el-mouradia.dz

T 2/12 Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes.

Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, **des troupes arabes** traversaient l'isthme de Suez et envahissaient **l'Egypte** pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. //**Leur chef, du nom de 'Amr**//, prit sans difficulté **Péluse**, puis marcha en direction de **Babylone** et se heurta, à **Héliopolis**, à une armée byzantine, mal préparée, qui fut rapidement dispersée (juillet 640). Peu après, **la forteresse de Babylone**, à l'emplacement du Caire actuel, capitula, de même qu'Alexandrie, si bien qu'à la fin de 642 la **basse Egypte** tout entière appartenait aux conquérants dont le chef s'installa en amont du delta du fleuve et près de l'ancienne forteresse byzantine, dans une ville-camp, qui reçut le nom d'al-Fustat (du grec fossaton « camp »). Très rapidement **les troupes arabes** voulurent exploiter leur victoire en continuant leur marche vers l'ouest. **'Amr** s'emparait de Barka, en **Tripolitaine**, quand il fut rappelé et révoqué. Il fut remplacé par son neveu '**Okba** qui, dès 647, pénétra en **Afrique du Nord** où la domination byzantine était chancelante et vainquit, à **Suffetula** ou Sbeitla, l'armée du **patrice Grégoire** qui venait de se faire proclamer empereur et qui fut tué lors de l'engagement. Les opérations, arrêtées lors des troubles qui suivirent l'assassinat du **calife 'Othmân,** reprirent vers 665. Ce fut alors que 'Okba fonda en Afrique une ville-camp qui prit le nom d'al-Kayrawan (Kairouan) et qui allait servir de base de départ pour les expéditions postérieures. De là, 'Okba put lancer des raids qui atteignirent la côte atlantique ; ce fut la fameuse « course à l'océan », dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi les **populations berbères du Maghreb**. Le gouvernement central n'ayant pas à ce moment les moyens de réagir, **l'Afrique du Nord** dut être pratiquement évacuée. Mais dès 688, le **nouveau calife 'Abd al-Malik** organisait des expéditions qui permirent de réoccuper progressivement, puis de pacifier le **Maghreb**. Les derniers noyaux de résistance byzantine furent éliminés et, malgré la révolte menée par une **femme appelée al-Kâhina**, « la devineresse », dans les **montagnes de l'Aurès**, l'intérieur du pays fut définitivement soumis à la domination arabe vers 709. **A cette date, les Berbères avaient cessé de s'opposer aux conquérants et avaient même commencé à participer avec eux à l'administration** de la nouvelle **province musulmane d'Afrique**. Le gouverneur arabe **Mūsa ibn Nussayer** avait ainsi pris comme lieutenant un **chef berbère du nom de Tarik ibn Ziad**. //Ce **personnage**, // dès 711, entreprit d'envahir, à la tête **d'une troupe de berbères islamisés**, le territoire **espagnol** où le régime visigotique était chancelant. Ayant abordé dans l**a baie d'Algésiras**, près du promontoire rocheux qui allait prendre son nom, **Djabal Tarik** (ou Gibraltar), il vainquit le roi **Rodrigue** qui venait de monter sur le trône, puis occupa successivement Séville, Cordoue et

Tolède avant de continuer vers le nord. Mūsa, ayant appris ces victoires fulgurantes, se hâta, en juin 712, de rejoindre Tarik avec un contingent plus important, composé **à la fois d'Arabes et de Berbères**. Se rendant maître du plateau d'**Extremadure** où certaines villes avaient tenté de résister, il écrasa le reste de l'armée visigothique en septembre 713 à **Salamanque** et s'installa à **Tolède** où il battit monnaie, consacrant l'annexion de l'**Espagne** à **l'Empire Islamique**. Il s'élança ensuite à son tour vers le nord, à la poursuite des anciens partisans du **roi Rodrigue**, mais fut rappelé par le calife qui lui demandait de rendre des comptes sur sa gestion. Ce fut son fils et successeur qui acheva l'occupation de l'**Espagne** en établissant la domination musulmane sur l'actuel **Portugal** ainsi que sur **l'Andalousie orientale**. Délaissant la région des **Asturies** où s'étaient retranchés les derniers Visigoths, les conquérants traversèrent bientôt les **Pyrénées** et dès 714 lancèrent des incursions dans le **Languedoc et le Roussillon**. Après s'être emparés de **Carcassonne** et de **Nîmes**, ils remontèrent la **vallée du Rhône** et atteignirent **Lyon**, puis **Autun** en 725. Une autre colonne s'élança en **Gascogne**, commandée par **l'émir 'Abd ar-Râhman** qui s'empara de **Bordeaux**, mais se heurta en 732, au nord de **Poitiers**, à l'armée de **Charles Martel** qui l'obligea à battre en retraite. **Dominique SOURDEL**, Histoire des Arabes, Presses universitaires de France, 1980

T3/15 La société européenne d'Algérie.

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques. En janvier 1840, le nombre des **Européens** s'élevait à 25000, installés principalement **dans les grandes villes,** mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-est, de bons **agriculteurs espagnols,** des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. **L'Algérie** devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée. […] Après la guerre franco-allemande de 1870, **Paris** offrit 100 000 hectares en **Algérie** aux habitants **d'Alsace-Lorraine**. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. […] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimenta un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française **sur la civilisation musulmane** et l'infériorité des **« indigènes** » par rapport aux citoyens français. **Mahfoud KADDACHE**, la conquête coloniale et la résistance, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988

T 4/17 La Population urbaine en Algérie dans les années 1920

La poussée démographique pour importante qu'elle était à l'époque, n'inquiétait pas encore sérieusement **//les Européens//**. **//Les Musulmans étaient encore dans leur grande majorité cantonnés dans leur bled//.** Dans les villes, la colonisation européenne facilitée par la naturalisation, se renforçait de plus en plus. Seuls, ***les rachats des terres par les Indigènes et la misère, « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire dangereuse***. **//La population musulmane//** atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911. Les progrès avaient été faibles au cours de cette décennie, la guerre qui avait éloigné un grand nombre de jeunes hommes et la crise de 1920 expliquent ce faible accroissement. De son côté, **//la population européenne//** avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des **Musulmans**. (1) Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était encore un autre élément rassurant pour les **Européens**. (2) Le rapport était de 1 **Musulman** pour 10 **Européens**. Il y avait **une masse de musulmans** qui risquait de noyer les **Européens** ; le « danger » était réel, mais les perspectives démographiques étaient rassurantes ***: les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.*** **Mahfoud KADDACHE**, Histoire du nationalisme algérien, SNED, Alger, 1981

T5/20 Chant populaire Kabyle.

Je relate la tragédie,
Que l'avisé comprenne !
Alger du **Zouawi** a été dévastée,
le jour de l'Aïd, jour de fête,
Les Français avançaient
Tel un torrent en crue,
Lançant plusieurs bataillons,
Composés en majorité de **zouaves**.
Il s'est abattu sur nous comme du gel,
Ou de la neige qui déferle. Il nous envoya un émissaire,
A qui il confia un message ferme,
Nous intimant « de choisir la bonne voie » :
Nous rallier à l'armée française.
La contrée accueille les exilés,
Qui arrivent de toutes parts,
Aux Aït Iraten, **la puissante tribu**.
Nous pensions être en lieu sûr.
Mais les **Français** occupent déjà les crêtes,

Ils campent à **Larba**
Un mercredi matin
Ce fut une pénible journée pour tous
Rares étaient ceux qui avaient
rompu le jeune
AIcherriden, eut lieu
l'empoignade
Cavaliers et fantassins mêlés
Dans un nuage de poussière
Qui s'élevait haut dans les cieux
Parmi les combattants
Rares étaient les survivants
Le **Maréchal** portant **Képi**
C'est lui le décideur
Lalla **fadhma** que nous **consultons**
Et **vénérons**
Parée de bracelets et de perles
Est à présent sous la tutelle du général
C'est la sœur de **si Tahar**

Rapporté par. **M. BENBRAHIM** DANS Femmes du Maghreb, 9/99

T6/25 Mathématiques et astronomie

«Chiffre » : l'histoire du mot mérite d'être racontée. En empruntant aux **Indiens** leur **système de numérotation** et d'écriture de position des nombres (qui facilite grandement les opérations arithmétiques), les **Arabes** désignèrent le 0 : es-sifr, littéralement, le vide. Le mot fut latinisé en cephirum ; en **Italie**, il devint zefero puis zéro, en **France**, il devint chiffre – pour désigner l'ensemble des caractères numériques – et pour lever l'équivoque on emprunta à **l'italien** le zéro pour désigner la valeur nulle qui à proprement parler devrait avoir l'exclusivité de s'appeler chiffre. L'histoire des mathématiques regorge des **inventions arabes**. Le mot« algorithme » vient du nom du grand mathématicien Al **Khawarizmi**, qui est le père de l'algèbre et l'auteur de Kitab al Jabr (de jabara, réduire). C'est aux **Arabes** encore que l'on doit la désignation des inconnues par la lettre x (Xay en **espagnol**, déformation de chay : la chose). Même si elles sont le fait d'érudit, comme le poète O. **Khayyâm** qui fournit la solution des équations du troisième degré, ces recherches mathématiques ont des finalités pratiques et visent à résoudre des problèmes quotidiens (calcul de surface, aménagement urbain…). L'astronomie est, elle aussi, étudiée à des fins pratiques : la prédiction. Sur la base de **l'astrologie persane**, de nombreux savants établissent le calcul des longitudes, réforment le calendrier et avant **Copernic** (qui eut connaissance de leurs travaux) critiquent **Ptolémée** et construisent un modèle planétaire centré autour du Soleil. (Les arabes n'ont fait que transmettre le sciences indiennes et persanes). LE MONDE ARABE, L'apport des Arabes à la Civilisation, **Institut du Monde Arabe, Paris**.

T7/27 Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à **Aubervilliers**. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour. Je n'ai jamais oublié cet **Algérien inconnu**, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires. J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau… On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants **d'immigrés italiens**. J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, **Delphine Renard**, défigurée par la bombe que **l'O.A.S** destinait à **André Malraux**. Puis Charonne, deux jours plus tard, **Charonne** où **Suzanne Martorelle**, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage. Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-**OAS** du quartier. Le bouquin devait s'appeler « **Delphine** pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir. J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des faits divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois **Algériens** ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un **Algérien** dans un taillis du bois de Vincennes »… On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms. Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés **Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.** A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué **Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hip- polyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.** Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 **Algériens anonymes**, elle a assassiné: **Bélaid Archal**, pour mémoire **Achour Boussouf**, pour mémoire **Fatima Bédard** pour mémoire des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible. (C'est l'autre qui aide l'Algérien « immigré » à retrouver son identité). **Didier Daeninckx** dans Actualité de l'Emigration, Paris, 1987

T 8/30 Histoire du 8 mai1945.

Répression sanglante dans le Nord-Constantinois. Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le **P.P.A** à travers tout le pays, **l'Algérie** revendicatrice défila en scandant dignement : « A bas le colonialisme ! » « Vive l'Algérie indépendante ! » « Libérez Messali ! » « Libérez les détenus politiques ». A l'exemple du 1er mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu. Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : « C'est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de **garnisons** que les bagarres commencèrent. » avoua **Henri Benzet**. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois. **F.Abbas** témoigna de **Sétif**, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour-là, entre cinq et quinze mille **fellahs et commerçants** venus des régions les plus éloignées… ». Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités **à son départ de la mosquée**, parvint sans incident jusqu'au niveau du **café de France**. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur **Laffont** (habillé en civil), assis à la terrasse

de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : « **A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés** ! ». Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. **L'émeute** gagna **Sétif**. La loi martiale fut proclamée; nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités. Tout autre **Algérien** était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit à la périphérie : d'abord le petit centre de **Périgot-Ville**, puis **Chevreuil**. Les **troupes françaises** quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout **indigène, citadin ou rural,** loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié. A Chevreuil, les légionnaires du **colonel Bourdillat** se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tirait sur tout, partout : **fellahs, femmes, enfants, vieillards,** tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai. **M. YOUSFI**, L'Algérie en marche, ENAL, Ed. 198

T9/33 Le 1er Novembre 1954 à Khenchela.

Le 29 octobre 1954, **Laghrour Abbès** rentra de **Batna** où il venait d'assister à une réunion présidée par **Benboulaid** et **Chihani**. Nous nous sommes réunis chez moi à 21 heures. Après l'ouverture de la séance, **Laghrour** me confia la lecture en français de deux textes. L'un n'était formé que d'un seul feuillet ronéotypé ; c'était un tract provenant de **l'Armée de Libération Nationale**, court, simple et devant être largement diffusé au sein de la population. L'autre composé de deux feuillets, était une proclamation du **Front de Libération Nationale,** définissant clairement la plate-forme politique du **F.L.N**. Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges. C'est la première fois que l'on entendit parler de ce mouvement révolutionnaire. Nous étions tous très émus à la suite de la lecture de ces tracts. **Laghrour**, plongé dans de profondes pensées, ne disait rien. **Ougad** avait les larmes aux yeux. Quant à **Benabès**, il disait sans cesse : « **Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé** ». D'un ton solennel, **Laghrour** nous informa officiellement que le jour « J » était fixé pour la nuit du dimanche 31 octobre 1954 au lundi 1er novembre 1954. L'heure « H » : 1 heure du matin. Les attaques auront lieu simultanément dans toute l'**Algérie** à la même heure - les mots de passe pour les opérations de cette nuit étaient « **Khaled** » et « **Okba** » - **Laghrour** nous recommanda de garder pour nous la date et l'heure et de ne les communiquer à nos combattants que le dimanche. Ensuite, on procéda à la répartition des tâches. **Salem Boubakeur,** Le 1er novembre à Khenchela, dans récits de feu, Présenté par **Mahfoud Kaddache**, Ed. SNED, 1976.

T 10/35 Femmes algériennes dans les camps

Récit d'une **ancienne détenue** qui, dans un rapport adressé au **F.L.N,** a relaté les souffrances et le courage des **femmes algériennes** dans les camps. Ce document nous a été transmis par **Meradi Mehadji.** (Note de l'auteur) (traduction ?)

Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. Nous avions aussi nos bons moments… Avec **L., belle nomade**, nous voyagions… Elle dansait et chantait et nous battions des mains. **T**. nous apprit bon nombre de **chansons patriotiques**, et c'est la vieille **H**., **boiteuse énigmatique**, qui avant de nous endormir, nous racontait le plus de légendes, d'une voix grave, un peu pour nous bercer. Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches… Mais notre grande terreur, c'était « **Bouchkara** » (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de 2 paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les

paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice: il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abréger ses souffrances ; **ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie**. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait avec lui en jeep. Parfois « **Bouchkara** » s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour. **Discutant politique avec l'adjudant et le sergent nous** apprîmes à connaître ces gens, ceux qui nous gardaient et ceux qui nous torturaient. Quelques orphelins, d'anciens enfants assistés, des aînés de familles nombreuses, beaucoup de casse-cou ; en général des inadaptés, des têtes dures ou de petits hommes à complexes. Un après-midi, deux d'entre-eux se battirent au couteau, au milieu de la cour, tandis que, de nos fenêtres, nous regardions, la joie dans l'âme, nos bourreaux s'entretuer. J'appris au milieu de la cour, grâce à ces bavardages, certains détails sur le camp, entre autres que celui-ci n'était pas déclaré, que les cris entendus les premiers jours étaient ceux d'un malade que les paras amputaient. Que d'autres camps « noirs » existaient autour **d'Alger**, d'El **Biar**, **Sidi- Fredj**, la **Redoute**. Présenté par **M. KADDACHE**, dans Récits de feu, SNED, 1976

T11/43 Sans titre

Au XVe siècle, pendant leurs expéditions de découverte, les **Portugais** longent la côte ouest de l'**Afrique**. Pour financer leurs voyages, ils font prisonniers **des Noirs** qu'ils revendent comme esclaves. [...] D'abord peu nombreux, **ces esclaves** vont devenir la principale « marchandise » et permettre la mise en valeur de **l'Amérique** : leur travail coûte en effet moins cher que celui d'un **Blanc libre**. C'est la naissance d'un nouveau type d'esclavage et le début de la traite **des Noirs** et de la fortune des négriers. Ainsi commença l'un des plus importants déplacements de population de l'histoire de l'humanité: la déportation de quelque douze **millions d'hommes et de femmes**. Au XVIe siècle, les **Espagnols** et les **Portugais**, grâce à leurs voyages de découvertes, ont acquis un véritable empire colonial. Puis ce sera la **Hollande**, la **Grande-Bretagne**, la **France**… En quelques années, les plantations de canne à sucre des **Canaries** espagnoles, de **Madère** et des **Açores** voient arriver une dizaine de milliers d'esclaves en provenance du **Sénégal**, de **Mauritanie** et du Golfe de **Guinée**. Puis le phénomène gagne les îles portugaises de **Guinée**: **Sao** Tomé, **Fernando Po**, l'île au Prince deviennent pour un temps, les principaux producteurs sucriers du monde. En un siècle, elles font venir plus de 75 000 Noirs des côtes africaines toutes proches. Au début du XVIIe siècle, 300000 **esclaves** venant d'**Afriqu**e sont « livrés » en **Amérique. J. Meyer,** Esclaves et négriers, coll. Découvertes, Gallimard

T12/45 Une guerre sans merci.

L'affaire du coup d'éventail – le **dey** avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français **Duval** qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de **Sidi-Ferruch** en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, **Bacri** et **Busnach**, et des politiciens de **Paris**, concernant du blé vendu à la **France** entre 1793 et 1798 et resté impayé ; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de **France** et le droit de souveraineté sur une partie de la côte **orientale algérienne** ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater **le peuple français** en lui offrant gloire et butin en **Algérie** ; enfin les ambitions des **théoriciens capitalistes** pour qui ce //« sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».// La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des **Algériens** tenus **pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur**. Ne pouvant vaincre le peuple, **Bugeaud** chercha à le contraindre par la

ruine et la famine. **Lamoricière**, fit de la **razzia** la base de sa tactique : attaque par surprise d'une **tribu** provoquant la fuite, pêle-mêle, des **hommes, des femmes et des enfants** sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens.// La **razzia** dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des **Arabes//**. **Montagnac** écrivit en mars 1842 : « On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde. » Et Saint-**Arnaud**, en avril 1842 : « Nous sommes dans le centre des montagnes entre **Miliana** et **Cherchell**. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les **douars**, tous les **villages**, toutes les cahutes.» […] En 1884, **Cavaignac** brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de **la tribu de Sbéahs** : « …Presque tous, **hommes, femmes, enfants**, troupeaux y périrent. » En 1845, **Pélissier** fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les **Ouled Riah** ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au **Dahra**, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres. **M. KADDACHE**, La conquête coloniale et la Résistance, dans ALGERIE, Editions NATHAN-ENAL, 1988

T13/47 Le bras de fer avec l'ordre impérial.

« L'utopie » du 1er novembre a « pris **». Les conditions internationales s'y prêtaient**. Du **Caire** à Casablanca, c'était déjà **le bras de fer avec un ordre impérial** qui acceptait mal son déclin. Le roi **Mohamed** V fut déposé tandis que **Nasser**, à **l'autre bout du monde arabe**, tentait d'insuffler aux masses devenues terriblement réceptives, **les idées de dignité, d'indépendance vraie**. Jusqu'à la toute proche **Tunisie** où les **maquisards** firent leur apparition. A ce branle-bas, les échos de **Diên Biên Phu** achevèrent de donner une tonalité particulière. **L'Algérie** ne pouvait demeurer en reste. D'autant plus qu'à ces corrélations internationales correspondait une situation interne propice. **La solidité de l'action entreprise par le F.L.N. résida dans le fait que les masses populaires s'y taillèrent la part du lion. Ecrasées, émiettées, n'attendant plus grand-chose du pouvoir colonial, un contre-pouvoir de leur cru allait enfin les ressouder en nation dans l'acception moderne du terme.** [...] (la guerre de libération s'inscrit dans la lutte anti impérialiste) Au bout de deux longues années au cours desquelles la lutte armée atteignit son point de non-retour, plus précisément après l'offensive du 20 août 1955, le **F.L.N.** fut assez mûr pour capitaliser son expérience. Au congrès de la Soummam, en août 1956, il précisa ses stratégies et **se donna un visage** : **C.N.R.A** (Conseil National de la Révolution), **C.C.E** (Comité de Coordination et d'Exécution) qui deviendra **G.P.R.A** (Gouvernement Provisoire de la République Algérienne) le 19 septembre 1958. Ce qui frappe dans ces assises, c'est l'esprit d'ouverture : il se traduit par l'entrée dans les instances dirigeantes d'éléments issus d'anciennes tendances – **U.D.M.A., oulémas** – dissoutes à l'appel du **F.L.N**. Absence du sectarisme qui ne modifia en rien **la dominante populaire de la révolution**, mais contribua à hâter la fusion des énergies nationales. Même les élus « administratifs » rejoignirent le **F.L.N**., ou du moins la plupart d'entre eux, et mirent fin à leurs accointances avec l'autorité coloniale. C'est que le **F.L.N.** loin d'être un simple courant d'opinion, s'affirmait de plus en plus comme le garant de la volonté populaire et l'instrument de sa réalisation. D'avoir produit tant de héros– connus et surtout inconnus – fit justement obligation au **F.L.N**. de s'en tenir à ce mot d'ordre, « un seul héros : le peuple ». De cette particularité, les gouvernants de **Paris** n'avaient cure. Ce qui les incita à commettre deux erreurs de taille : l'arraisonnement de l'avion transportant à **Tunis** des dirigeants du **F.L.N.** en octobre 1956 et l'agression tripartite (franco-anglo-israélienne) contre **l'Egypte**, en novembre. On n'était plus à l'ère des résistances traditionnelles où la disparition du chef entraînait l'effondrement du mouvement **.** **Réda Malek,** dans l'Algérie, Ed. ENAL, NATHAN, 1988

T 14/50 L'espoir des peuples colonisés

A l'approche du 8 mai, la paix dans la victoire se dessinait sur le front **d'Europe**. La chute des positions **allemandes causées à l'est par l'offensive de l'armée rouge**, l'encerclement des **nazis** par les Alliés à l'Ouest, entraînèrent la retraite de la **Wehrmacht**. En Asie, les bombes atomiques larguées sur Hiroshima et Nagasaki

par les Américai*ns précipitèrent la capitulation du Japon. La reddition de l'Italie, la pendaison de Mussolini par les résistants et* ***le suicide d'Hitler*** annoncèrent la fin de la deuxième guerre mondiale. A l'exemple des autres nations ennemies du nazisme**, les Algériens**, qui avaient aussi versé leur part du sang, célébrèrent cet événement **avec d'autant plus de joie qu'ils avaient bel et bien apporté leur quote-part de sacrifices**. Aussi, leur espoir était-il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître le régime **colonial français** qui les avait opprimés depuis 115 ans. Leur souhait était d'accéder au rang des peuples libres. Une fois de plus le droit ne s'inscrivait dans l'histoire. **Les meilleurs fils de l'Algérie** avaient été acheminés vers l'Europe pour mourir sur les bords du Rhin. Chair à canon, ils furent sacrifiés à « **titre indigène** ». C'est-à-dire en étrangers, sur une terre étrangère, pour une cause étrangère. **M. YOUSFI**, *L'Algérie en Marche,* Tome 1, ENAL, 1985.

T 15/52 LES ALGERIENNES ET LA GUERRE.

Nous voudrions rendre justice à toutes ces **femmes** qui, souvent, dans l'anonymat le plus total, ont contribué, grâce à des méthodes diverses et variées et dans une multiplicité de lieux, à soutenir l'effort de guerre, à maintenir la mobilisation du peuple afin de le faire basculer, dans sa majorité, après les manifestations du mois de décembre 1960, résolument du côté du **F.L.N**. […]// Héberger des hommes inconnus chez soi, perturber l'agencement ancestral des maisons traditionnelles, organiser des réunions, installer des caches pour les militants et les armes, des ateliers pour confectionner les bombes, imaginer des mises en scène pour berner l'ennemi, sortir de chez soi, voilée ou dévoilée, prendre les armes à la ville comme dans les maquis, se déguiser en homme, aider les hommes à se déguiser en femme, marcher auprès d'un inconnu, jouer la comédie des amoureux sur un banc public, faire des fêtes familiales, des meetings, etc. … ; ce sont là des actions qui ont perturbé un ordre que beaucoup croyaient immuable,(auteur oppose la mobilisation des femmes à un ordre social établi et « immuable » plutôt qu' à une lutte pour la dignité et l'indépendance nationale) elles ont créé « une zone limite où se différencient et se superposent (dans le même temps) sphère publique et sphère privée, une zone intrinsèquement mouvante, que la guerre fait bouger jusqu'à les faire sortir de ses points d'ancrage conventionnels**. Les femmes** manipulent systématiquement ces frontières. Elles écrivent et impriment à l'intérieur des maisons qui deviennent à la fois lieu d'habitation et centre de résistance. Elles entraînent parents et voisines, nouent des relations personnelles dans des lieux publics et utilisent des lieux privés pour établir des contacts politiquement utiles. Elles transforment les rencontres amicales en réunion, les paliers en petits espaces de propagande, un inconnu en fils, en mari, en amoureux, un livre en cache de revolver, leur propre corps en cache de documents ou d'explosifs. Si le jeu réussit, c'est parce que l'association femmes-sphère privée règne encore (toujours chez nous !) sur le plan symbolique, se trouvant même renforcée par la guerre. Autrement dit, les femmes font un usage savant **de ce stéréotype**, introduisant dans l'univers des armes, les armes de la sphère privée, personnelle : séduction, appel aux sentiments, démonstrations de fragilité, impudence calculée, parfois tactique du petit cadeau offert à l'ennemi en signe de paix, exhibition fréquente du rôle maternel…. Ces femmes ne sont pas seulement sorties de chez elles, ce qui, en soi, est déjà transgression de la règle, mais elles ont su aussi utiliser, dans ce dehors, leurs propres méthodes, leurs propres armes, celles qu'elles ont apprises dans les limites du monde de la maison, du monde des femmes. Elles ont, de plus, introduit dans leur monde les comportements du dehors, des autres (à la fois, ceux des hommes et ceux des autres, les étrangères et elles ont, ainsi, ouvert la voie à leurs cadettes et, surtout, démontré qu'il était possible de créer un autre monde que celui dans lequel elles et leurs mères ont vécu, un monde où les relations entre les deux sexes seraient différentes, un monde où elles seraient les égales des hommes, elles qui ont vécu comme eux toutes les situations de la guerre, les victoires comme les défaites, la torture et la prison, un monde plus juste, plus fraternel, plus tolérant car elles ont aussi, parfois à leur corps défendant, connu dans leurs épreuves d'autres femmes différentes, étrangères à leur monde, qui ont milité comme elles, pris les armes comme elles, souffert dans leur chair comme elles, été emprisonnées comme elles et, souvent, avec elles dans la même prison. Si **la guerre leur a permis de perturber l'ordre établi par les hommes**, elle leur a fait prendre conscience **que la résistance n'avait pas de frontière, qu'elles dépassaient celles de leur communauté et concerné d'autres femmes qui partageaient avec elles les mêmes idéaux de liberté, d'émancipation et de justice. Khaoula Taleb Ibrahimi**, dans Mémoires collective, de **M. HARBI** et **B. STORA**, Ed. Hachette Littérature, 2004

T 16/57 Sans titre

Les détenus des camps et des prisons reprenaient espoir. Les **maquisards** surtout étaient réconfortés, satisfaits que les **Pieds-noirs** n'aient pas renouveler leurs journées de barricades, heureux de voir toujours populaires les mots d'ordre du **FLN** et certains de la victoire finale. Les **Pieds-noirs** furent ulcérés de constater que **les musulmans** qu'ils croyaient acquis à la fraternisation d'un certain 13 Mai, manifestaient en faveur du **FLN**. Les drapeaux des **fellaghas** les avaient marqués, le fossé entre eux et **les musulmans** s'était encore approfondi. Un **officier français** confia alors au ***Monde*** qu'il s'agissait « **d'un véritable Dien Bien Phu qui serait suivi par une nouvelle saint Barthélemy** ». **De Gaulle** tire une conclusion : »**Tous les musulmans** sont nationalistes et regardent avec sympathie le **FLN** …. Nous assistons à la gestation d'une **Algérie nouvelle**, elle se fait, elle va naitre, elle est en pleine gestation psychologique et politique. » Des messages sont envoyés par le **GPRA** aux gouvernements amis qui réagissent très vite, celui de Chou en Lai exprime « une indignation extrême », Tito soutient « les aspirations justifiées du **peuple algérien** », **Nasser** dénonce « une odieuse agression », **le roi du Maroc** affirme « sa solidarité avec l'Algérie sœur ».

A **New York**, où se prépare la quinzième session de l**'ONU**, les **délégués algériens** qui menaient une bataille pour faire admettre le principe d'un référendum sous le contrôle internationale voient leur mission facilitée par les manifestations de décembre. **Krim Belkacem** veut « faire retenir dans l'enceinte de Manhattan la clameur du Belcourt ». Succès diplomatique réel, l'**ONU** exprime pour la première fois son appui à la **cause algérienne**, admet l'existence de deux parties dans le conflit d'une part et, d'autre part, le droit du **peuple algérien** à l'autodétermination, à l'unité et l'intégrité de son territoire.

M. KADDACHE Et l'Algérie se libéra, Edif 2000, pp 181-182

T17/59 L'évasion.

Le groupe décida d'opérer de 19 h à 22 h à la faveur de soirées de chants et prières, tolérés en salle, mais non autorisés. Dans l'obscurité, le glissement de la lime allait et venait, subtil et menaçant, vite absorbé par **la houle des incantations religieuses et des hymnes patriotiques**. Les clameurs nocturnes ne troublaient déjà plus la garde. La nuit du 15 au 16 mars 1952 fut la nuit de la grande fraternité militante : **Arab Mohamed** et **Bouda Abdelkader** (ce dernier tomba au champ d'honneur dans la région de **Boudouaou - Alma**), se relayèrent au limage du barreau. L'émotion fut grande lors de l'arrachement soudain du barreau central après une heure de travail. La victoire fut partagée intensément en silence. Mais l'espoir, le doute, les craintes mêlées tourbillonnaient dans les esprits. Il fallait y aller et agir avec audace, demeurer soi-même le plus longtemps possible. Il était 02 heures du matin, entre deux rondes. **Ben Bella** et **Mahsas** se glissèrent par la fenêtre. Ils avancèrent prudemment dans la douce fraîcheur de la nuit. 02 heures 05, les deux fugitifs commencèrent à escalader leur premier mur : courbés, la silhouette ronde, bondissant à saute-mouton. Mais le mur semblait plus haut que prévu, sans doute un effet d'appréhension ou d'impatience. Après le premier obstacle, **Ben Bella** reprit son souffle, puis fixa le repère et lança la corde qui retomba mollement dans l'anfractuosité du créneau. Il avait suffi d'une fois ! Était-ce possible ? Une chance ! La corde se tendit peu à peu. A 02 heures 20, l'homme attendu était au rendez-vous. La corde s'agita. La liaison confirma la réception. Pour les compères, la volonté et le courage de la rude école de **l'O.S**. firent le reste. L'un après l'autre et geste après geste, chacun se hissa, émergea et bascula à l'extérieur. (les actions de l'Algérien dans le contexte de privation sont efficaces)

M. YOUSFI, L'Algérie en marche, Ed. ENAL, 1985

T18/72Les Français face à la guerre d'Algérie

La durée de la résistance algérienne, armée et politique, soutenue par de nombreux pays, les horreurs et les effets néfastes pour l'économie de la France ont fait réfléchir de nombreux Français. Mus par

des sentiments de justice et de paix, ils comprenaient la revendication de l'indépendance des Algériens, éprouvaient une certaine sympathie et s'engagent parfois aux côtés du FLN.

En mars 1956, Alban Liecht, communiste, fût le premier conscrit à rédiger une pétition qu'il fit signer par trente soldats en faveur d'un cessez-le-feu. Il écrivait au président de la république une lettre dans laquelle il refusait de « prendre les armes contre le peuple algérien en lutte pour son indépendance ». En novembre, il fut condamné à deux ans de prison. (…)

Au début de l'année 157, il existe déjà quelques témoignages de rappelés sur la torture et quelques désertions. On peut mentionner un précurseur, le sergent parachutiste Noel Favrelière. Révolté par les tortures infligées aux suspects, il déserte en emmenant avec lui un jeune Algérien prisonnier qui devait être jeté d'un hélicoptère. Les deux hommes réussiront à rejoindre Tunis. Le film de René Vautier, « Avoir vingt ans dans les Aurès » s'inspire de l'itinéraire de ce sergent.

L'indépendance de l'Algérie et les tortures deviendront, pour quelques intellectuels et militants français, des raisons valables justifiant leur refus de la guerre, voire leur désertion.

L'aide au FLN commence au printemps 1955 avec la mise à la disposition d'un appartement un militant algérien ; cette aide de J.J. Rousset est peut-être la première action en France au profit du FLN.

Les avocats ont apporté une aide considérable au FLN, leur collectif a été animé par Ould Aouda, assassiné en 1959, Mourad Oussedik Ben abdellah, auxquels se sont joints des avocats français Zavrian, Jacques Vergès, Roland Dumas et beaucoup d'autres qui constituèrent le front de la défense du FLN.

M. Kaddache, Et l'Algérie se libéra, Edif 2000, pp 197 à 201

T19/73 Le FLN problème de conscience

Quels sont les moyens politiques de la paix ? Voilà la question qui, jusqu'à l'été, agite cercles et clans. Que faut-il attendre du régime gaulliste ? Que faut-il attendre de la gauche ? Que faut-il attendre du nationalisme algérien ? Sa victoire revêtirait-elle une portée révolutionnaire capable de rendre son ressort à l'opposition française ou bien évolue-t-il dans un monde déjà autre ?

La fonction provocatrice des porteurs de valises et des insoumis est assez fidèlement (et forte habilement) évoquée par François Giroud : « selon M. Jeanson et si j'ai bien compris la colonisation doit être attaquée partout et par tous les moyens, comme l'une des plaies majeures, parce qu'aucun homme ne peut être libre si tous ne le sont pas. L'objectif premier est donc non pas de hâter la fin de la guerre, mais l'indépendance de l'Algérie. Plus le FLN sera fort, moins il sera tenté d'accepter toute formule intermédiaire qui ferait office d'opération de retardement dans un processus qu'il convient au contraire d'accélérer. M Jeanson n'est pas un enfant. Il a prouvé qu'il était assez sûr d'emprunter le bon chemin pour s'y engager tout entier, il a eu du courage. Il est respectable. Si on le croit sans le suivre dans l'action, s'accordant à la fois le confort intellectuel et la tranquillité matérielle, on n'est pas respectable. Et si on ne le croit pas, il faut le dire, je le dis » Quant aux déserteurs, Françoise Giroud manifeste envers eux la même désapprobation : « Horrible guerre qui a pu conduire ne fût-ce qu'un garçon de vingt ans à se suicider moralement pour ne pas tuer physiquement. »

Jeanson est sensible, lui qui aime être aimé, a ce que l'article recèle d'intelligente sympathie. Il est également satisfait qu'on lui impute un raisonnement politique et une inclinaison affective.

Pourtant, répond-il à l'éditorialiste de l'Express, si les prémisses sont correctes, la conclusion s'esquive : « vous n'êtes vous-même nulle part, mais vous vous offrez néanmoins le luxe de stigmatiser l'attitude de ceux qui, tout en donnant raison, ne me suivent pas, ce qui n'est, me semble-t-il, qu'une autre façon de n'être nulle part. » Et il conclut par ce constat : « que nous le voulions ou non, nous sommes déjà dans la trahison. Nous y sommes jusqu'au cou, dans la mesure où notre

situation est contradictoire. Pour l'immédiat, il ne dépend pas de nous qu'elle cesse de l'être, et nul n'a le devoir de supprimer l'un des deux termes : si proche que je sois des Algériens, il est bien évident que je ne cesse pas d'être français. ». **Hervé Hamon et Patrick Rotman**, les porteurs de valises, pp 233-234 dans Et l'Algérie se libéra, de M. Kaddache, Edif, 2000, pp202-203

T20 /77 Hamid Serradj réunit les fellahs

Nous sommes à **Tlemcen** en 1939 Hamid Serradj, **un citadin instruit**, invite **les fellahs** de Beni-**Boublen** à se réunir pour réfléchir et discuter de leur condition misérable.

- Nous sommes ici pour discuter ensemble, fit Hamid Serradj. Il ne s'agit pas que l'un de nous fasse de beaux discours et que les autres l'écoutent. Chacun participera à la discussion et donnera son avis. -**Ce serait une idée parfaite** ! s'écria **Ba Dedouche**. Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion ? Si tu parles des anciens, oui : ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres… les autres… qu'est-ce qu'ils sont ? Ba Dedouche fronça les sourcils de défi tout en dévisageant l'assistance.

- **Ouvrons la discussion** déclarèrent quelques-uns. Nous n'avons que trop tardé !

- Alors je donne mon avis, proclama **Ba Dedouche**, ignorant délibérément ce qui venait d'être dit. Si les citadins et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable ! Nous savons ce qu'on attend de nous, s'écria-t-il encore avec force. C'est nous qui régénérons cette terre ! Une voix profonde me dit que nous sommes désignés pour réaliser ce grand dessein. Ba Dedouche se tut et s'abîma dans une austère réflexion. - Oserais-je poser une question ? fit d'une voix douce **Slimane Meskine**. Jusqu'alors, il avait observé une attitude pleine de réserve. - Je serais heureux, très heureux de savoir si nous sommes en séance ou s'il s'agit d'une simple rencontre entre fellahs, réunis ici pour bavarder de choses et d'autres. Que l'assemblée remarque bien que je ne fais que poser une question. Je n'aurai pas l'indigne prétention de faire allusion à quoi que ce soit. - Je propose simplement d'ouvrir la séance, dit **Hamid Serradj**, il faudrait alors **un raïs** ! Il donnera la parole à chacun d'entre-nous, qui estime avoir quelque chose à dire. - Un raïs ? **Qu'est-ce qu'un raïs vient faire dans une réunion de fellahs** ? Demanda quelqu'un. - Mais moi, **je n'ai pas besoin d'un raïs pour prendre la** parole ! protesta **Ba Dedouche**. Je peux la prendre tout seul ! - Voilà, répondit **Hamid Serradj**. Nous nous sommes réunis pour discuter de choses qui nous tiennent à cœur. Nous serons donc plusieurs à vouloir parler. Mais si nous parlons en même temps, celui qui est à l'Est n'entendra pas ce- lui qui est à l'Ouest. Le désordre et la confusion s'empareront de nos propos malgré toute la bonne volonté. Si les choses dont nous voulons discuter nous tiennent donc à cœur, il est indispensable qu'un **raïs** préside la séance, donne la parole à celui qui la demandera et veille à ce que rien ne dérange notre réunion.

-Tu parles bien, frère !

- Bénis soient tes aïeux !

- Un raïs ! Un raïs ! qui sera le raïs ?

- Sid Ali ! Sid Ali ! dirent plusieurs personnes.

- Tout le monde est d'accord ? Sid-Ali aussi ? Questionna Hamid Serradj. Alors tout va bien. **Mohammed Dib**, L'Incendie, éd. Le Seuil, 195

T21/80 Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ? Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d' êtres humains privilégiés, si l'on peut dire, de ce seul point de vue: les

cancéreux? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? la peine capitale n'est pas la mort; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir. Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles. Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre ? Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin. Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.
D'après **P. Viansson-Ponte et L. Schwartzenberg**, Changer la mort, Albin Michel, Paris 1998

T22/83 Les OGM en question

(Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un
Débat public, en France; cela permettra au gouvernement de les autoriser où
Pas).
« Votre avis ne sera pas seul à compter. Mais c'est vous qui avez choisi le thème des questions, c'est vous qui allez les poser tout à l'heure. Votre avis prendra place au côté de celui des experts, et sera pris en compte dans le pré rapport sur les OGM que je rendrai le 30 Juin. A la suite de quoi, le gouvernement décidera ». En quelques mots, J.Y. Le Déaut, président de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, situe l'enjeu de l'événement : la première « Conférence de citoyens » durant laquelle quatorze citoyens ont débattu avec les experts de leur choix de l'utilisation des organismes génétiquement modifiés (OGM) en agriculture et dans l'alimentation. (*Le Monde du 20 /06/1998*).
Ils sont sept hommes et sept femmes. Agés de vingt à cinquante-huit ans, ils travaillent, sont retraités ou sans profession. Très vite, le ton est donné. Les quatorze « candides » prennent leur mission à cœur. « Les OGM : je savais de loin que c'était une nouvelle technique… A priori, je n'en avais rien contre, mais j'avais des inquiétudes. Aujourd'hui, je n'ai toujours rien contre, mais j'ai des peurs », confie G. Rozet, trente-huit ans, agent commercial. Face à eux, l'attitude de la trentaine d'experts qui participent aux débats surprend d'emblée. Par la force de leurs convictions, et surtout par la défiance qu'expriment un grand nombre d'entre eux vis-à-vis d'une précipitation excessive des pouvoirs publics à lancer ces nouveaux produits sur le marché. Une prudence qui, au fil des débats, paraît d'autant plus relever du bon sens qu'à la plupart des questions posées ne répondent que des connaissances partielles, voire contradictoires.
Aucune certitude.
Quels sont les risques potentiels des OGM sur la santé ? Pour l'environnement ? Quelle information proposer aux consommateurs ? Sur tous ces points, on ne dispose aujourd'hui d'aucune certitude. « Il y a dix ans, on pensait que les transferts de gènes entre végétaux dans la nature étaient un phénomène quasiment négligeable. On avait lancé des recherches, et on a vu que c'était faux. Le pollen migre nettement plus loin que ce qu'on croyait, les graines aussi. Et on a brusquement réalisé que les choses allaient trop vite », résume un généticien et écologue, professeur à l'Institut national d'agronomie, avant de se prononcer pour l'adoption d'un moratoire**1** concernant la commercialisation des OGM. Face à cette perspective, d'autres experts appellent le panel**2** de citoyens à prendre en considération les enjeux économiques du transgénique. Leur crainte : voir les industries françaises totalement exclues des biotechniques végétales que sont en train d'accaparer quelques grands groupes étrangers. « Pour garder notre indépendance et ne pas être cannibalisés, nous devons construire notre propre offre », affirme le directeur général adjoint de
la société Limagrain. Le représentant de la Fédération Nationale des Syndicats des Exploitants Agricoles souligne que les OGM peuvent être aussi porteurs d'espoir « pour l'environnement, pour la santé des agriculteurs, pour la simplification des pratiques agricoles ». La Confédération paysanne, elle, rejette en bloc ce type d'arguments. « Toute innovation profitable aux actionnaires d'un grand groupe industriel n'est pas forcément profitable à l'ensemble des hommes »,
lance l'un de ses secrétaires nationaux. Attendue avec espoir par certains, taxée d'emblée de « mascarade démagogique » par d'autres, la conférence aura à tout le moins obligé les experts à

répondre à leur « jury » d'une manière accessible à tous. Pour l'Office parlementaire, « les conférences de citoyens peuvent amorcer un débat national et permettre de le lancer sur des bases saines », précise J.Y. Le Déaut. D'après **Cathérine Vincent**, Le monde, 23 juin 1998

T23/90 Le « Titanic » et les OGM

Quelle drôle d'idée que d'établir un pont entre le paquebot gisant par 4000 mètres de fond et le dernier cri des innovations dans l'agro-alimentaire, les Organismes Génétiquement Modifiés ! Rien de commun, a priori, sauf que dans les deux cas il y a innovation, c'est à dire réalisation de ce qui n'a pas été soumis à l'épreuve d'une longue expérience : l'innovation est une plongée dans l'inconnu, une escapade aux limites de nos connaissances du moment. La construction du Titanic fit appel à l'état le plus élevé des connaissances de l'époque, et pour cette raison personne ne mit en doute ses capacités à naviguer, même dans les pires conditions. Les plus puissants – les plus avisés ?- de la planète prirent place à bord. Cela situait son « capital de confiance » à un niveau élevé. Néanmoins, contre l'iceberg le Titanic s'est brisé. Et nous avons su pourquoi lorsque des submersibles ont extrait quelques fragments de sa coque immergée. Aux analyses, l'acier utilisé pour cette coque s'est révélé très riche en soufre, et le soufre rend l'acier fragile, cassant. Incapable de la moindre souplesse, de toute élasticité et donc de plier sous la contrainte. Un acier à faible « limite élastique » : on ne peut l'étirer, le plier, lui faire subir des chocs sans le briser. Cela, les constructeurs du Titanic l'ignoraient ; ils ne disposaient pas des moyens qui sont les nôtres pour analyser les matériaux, les caractériser et modéliser leur comportement dans des conditions de service données. Ils réalisèrent donc ce Titanic en toute bonne foi, et il serait aujourd'hui impensable de construire un navire, une grue, un pont … avec un tel acier. Aucun organisme de certification, aucune assurance ne validerait, n'apposerait son sceau sur une telle construction que l'on n'hésiterait pas à qualifier de « criminelle » tant elle serait évidemment dangereuse. Les évidences d'hier et celles d'aujourd'hui sont parfois des contraires parfaits. L'histoire en général, ici celle du Titanic, nous enseigne cela. Dans quel plateau de la balance trouverons-nous demain la certitude qu'affichent certains de la totale innocuité pour notre espèce des Organismes Génétiquement Modifiés ? Notre situation vis-à-vis des OGM s'avère d'emblée moins confortable que celle des constructeurs du Titanic avant son naufrage : ils ignoraient tout de la nature du risque qu'ils encouraient, celui d'une fracturation, d'une brisure franche. Rien ne leur permettait de la prévoir. Au contraire nous ne pouvons ignorer que la nature « bricole » tout ce qu'elle peut à partir de ce qui est à sa portée : les gènes « sauteurs », les transferts de gènes par bactérie ou virus interposés, les mutations «génétiques» et autres altérations, nous connaissons l'existence de ces phénomènes et savons qu'ils n'ont rien d'exceptionnel. La nature « bricole » aussi sur la base des modifications que nous apporterons aux organismes : ignorant tout des « manipulations» auxquelles elle pourra se livrer, nous ne pouvons préjuger des
résultats et de leurs effets. Si rien ne nous permet de prouver que les OGM représentent un danger, rien non plus ne démontre le contraire et, comme les constructeurs du Titanic, il semble nous suffire de croire que « tout ira bien ». Cette « foi » que nous avons, si elle se trouve déçue et qu'en découle une catastrophe, ce ne sera pas pour entraîner vers les fonds marins un bon millier de passagers mais pour affecter plus ou moins l'ensemble de l'humanité. Certes, des entreprises ont beaucoup investi dans ces recherches sur l'amélioration génétique des espèces, et les actionnaires entendent se trouver payés de leurs engagements financiers : c'est surtout la voix puissante des actionnaires que nous entendons aujourd'hui dans la promotion des OGM. Lorsqu'un nouvel avion est mis en service, il a été testé de façon aussi poussée que possible : peut-on dire autant des OGM ? Alors peut-être serait-il prudent, nécessaire, et même indispensable que les actionnaires sachent faire leur travail de financiers jusqu'au bout, et prennent également en charge les études qui nous prouveront mieux que leur bonne foi l'innocuité des produits dont ils ont permis le développement, même si cela doit durer quelques années et coûter cher.
Car la prise prématurée de leurs bénéfices peut représenter pour tous, et pour longtemps, un risque démesuré. Personne ne pensait, il y a 30 ans, que la tuberculose résisterait aujourd'hui aux antibiotiques.

D'après **J-C Membre**, contribution au forum citoyen sur les OGM, site internet de l'Assemblé Nationale, 7septembre 1998

T24/97 (sans titre)

L'idée que la guerre peut avoir des fonctions propres a conduit certains théoriciens à en vanter les mérites. Hegel1 prétend qu'elle incarne le moment où l' ẗtat se réalise pleinement ; Joseph de Maistre2 va jusqu'à la glorifier comme le moyen de fortifier la nature humaine; Nietzsche3 trouve

dans les « vertus » guerrières le meilleur stimulant au dépassement de soi-même; plusieurs évolutionnistes croient pouvoir tirer de la loi de sélection naturelle une justification des pertes qu'engendre la guerre; L. Gumplowicz4 fait même de la guerre la source de toutes les institutions et de la civilisation. Enfin, les sociologues ont parfois hasardé une comparaison de la guerre et de la fête, en leur attribuant des fonctions analogues, notamment l'exaltation collective et le renversement des règles habituelles. Pourtant les arguments de divers ordres ne manquent pas contre les théories bellicistes. On peut, à l'encontre de ceux qui prônent les vertus militaires, faire d'abord état des statistiques qui prouvent l'augmentation de la criminalité à la suite des guerres. S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile de rappeler que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? Aux progrès techniques et économiques qu'elle provoque, il est aisé en effet d'opposer un calcul des coûts de la guerre, qui sont de plus en plus élevés à mesure qu'elle devient plus totale. Enfin s'il est vrai que la guerre présente bien des caractères de la fête, n'en diffère-t-elle pas en même temps, du fait qu'elle oppose un groupe à un autre et tend plus spécifiquement à la destruction? D'après **J. Cazeneuve**, Guerre et Paix, 1995 Encyclopédie Universalis

T25/99 La crise des certitudes

C'est ici que les choses s'obscurcissent. Votre situation, je vous le dis, sans joie et sans ménagement, est bien plus difficile que fut la nôtre. Votre destin personnel, d'une part ; le destin de la culture, d'autre part, sont aujourd'hui des énigmes plus obscures qu'ils ne le furent jamais. Les études, jadis, conduisaient assez régulièrement à des carrières où la plupart arrivaient à s'établir. Entreprendre ses études, c' était, en quelque sorte, prendre un train qui menait quelque part (sauf accident). On faisait des classes ; on passait, quitte à s'y reprendre, ses examens ou ses concours. On devenait notaire, médecin, avocat ou fonctionnaire, et les perspectives offraient à qui prenait quelqu'une de ces voies, déjà bien tracées et jalonnées, un sort à peu près sûr. Les diplômes, en ce temps-là, représentaient une manière de valeur-or. On pouvait compter sur le milieu social, dont les changements étaient lents, et s'effectuaient, d'ailleurs, dans un sens assez facile à pressentir. Il était possible alors, de perdre un peu de temps aux dépens des études ; ce n'était pas toujours du temps perdu pour l'esprit, car l'esprit se nourrit de tout, et même de loisir, pourvu qu'il ait cet appétit où je vois sa
vertu principale. Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. A peine le traitons- nous en esquisse, les traits se brouillent, les idées s'opposent aux idées, et nous nous perdons dans le désordre caractéristique du monde moderne. Vous savez assez que les savants, les plus subtils, ne peuvent rien en dire qu'ils ne se sentent aussitôt tentés de se rétracter ; qu'il n'est de philosophe, ni d'économiste qui puisse se flatter d'assigner à ce chaos un terme dans la durée, et un état final dans l'ordre et la stabilité. Cette phase critique est l'effet composé de l'activité de l'esprit humain : nous avons, en effet, en quelques dizaines d'années, créé et bouleversé tant de choses aux dépens du passé, - en le réfutant, en le désorganisant, en refaisant les idées, les méthodes, les institutions, - que le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre des choses qui ne savent pas mourir et des choses qui ne peuvent pas vivre. C'est pourquoi il m'arrive parfois de dire sous forme de paradoxe : que la tradition et le progrès sont les deux grands ennemis du genre humain. **P. Valery**, « Discours au collège de Sète, Variétés, Ed. Gallimard.

***T26/102 Lettres* à Madame de Francueil**

(J.-J. Rousseau a confié ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés, organisme qui correspond aujourd'hui à l'assistance publique. Il a été pour cela l'objet de multiples attaques).

Madame de Francueil, Paris, le 20 avril 1751.

Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés; j'ai chargé de leur entretien l'établissement fait pour cela. Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher. Je leur dois la subsistance, je la leur ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur donner moi-même. Vous connaissez ma situation, je gagne au jour la journée1 mon pain avec assez de peine; comment nourrirais-je encore une famille ? Et si j'étais contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracas des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit nécessaire pour faire un travail lucratif ? Les écrits que dicte la faim ne rapportent guère et cette ressource est bientôt épuisée. Il faudrait donc recourir aux protections, à l'intrigue, au manège, briguer quelque vil emploi; le faire valoir par les moyens ordinaires, autrement il ne me nourrira pas, et me sera bientôt ôté; enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. Nourrir, moi, mes enfants et leur mère, du sang des misérables! Non, madame,

il vaut mieux qu'ils soient orphelins que d'avoir pour père un fripon. **Jean Jacques Rousseau**, Les rêveries d'un promeneur, Booking international, Paris, 1994

T27/104 Pourquoi les guerres ?

La guerre !se battre !égorger !massacrer des hommes ! Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[…] N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?
« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée ; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est honte, envahir ne saurait être une gloire ». « Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre. » Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais. Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici : « La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments : l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme ». Ainsi, se réunir en troupeaux de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébétement continu, piller les villes, brûler les villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de Vian- de humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rougie, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim. Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme. Nous l'avons vue, la guerre. Nous avons vu les hommes, redevenus des brutes, affolés, tuer par plaisir, par terreur, par bravade, par ostentation. Alors que le droit n'existe plus, que la loi est morte, que toute notion de juste disparaît, nous avons vu fusiller des innocents trouvés sur une route et devenus suspects parce qu'ils avaient peur. Nous avons vu tuer des chiens enchaînés à la porte de leurs maîtres pour essayer des revolvers neufs, nous avons vu mitrailler par plaisir des vaches couchées dans un champ, sans aucune raison, pour tirer des coups de fusil, histoire de rire. Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme. Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison parce qu'il est vêtu d'une blouse et n'a pas un képi sur sa tête, brûler les habitations des misérables qui n'ont plus de pain, casser des meubles, en voler d'autres, boire le vin trouvé dans les caves, violer les femmes trouvées dans les rues,
brûler des millions de francs en poudre, et laisser derrière soi la misère et le choléra. Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme. D'après **Guy de Maupassant**, sur l'eau, 1888

T28/108 La propriété privée, facteur d'inégalité

Dans son œuvre, l'auteur, philosophe, réfléchit sur l'origine de l'inégalité sociale.

Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire : Ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs n'eût point épargné au genre humain celui qui, arrachant les pieux ou comblant le fossé, eût crié à ses semblables : «Gardez-vous d'écouter cet imposteur ; vous êtes perdus si vous oubliez que les fruits sont à tous et que la terre n'est à personne!» Mais il y a grande apparence qu'alors les choses en étaient déjà venues au point de ne plus pouvoir durer comme elles étaient car cette idée de propriété, dépendant de beaucoup d'idées antérieures qui n'ont pu naître que successivement, ne se forma pas tout d'un coup dans l'esprit humain : il fallut faire bien des progrès, acquérir bien de l'industrie et des lumières, les transmettre et les augmenter d'âge en âge, avant que d'arriver à ce dernier terme de l'état de nature. [...] La métallurgie et l'agriculture furent les deux arts dont l'invention produisit cette grande révolution. Pour le poète, c'est l'or et l'argent, mais

pour le philosophe ce sont le fer et le blé qui ont civilisé les hommes, et perdu le genre humain. **J . J. Rousseau**, Discours sur l'origine de l'inégalité, 1755

T29/109 La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau

Ainsi, selon ce beau philosophe, un voleur, un destructeur aurait été le bienfaiteur du genre humain; et il aurait fallu punir un honnête homme qui aurait dit à ses enfants : «Imitons notre voisin, il a enclos son champ, les bêtes ne viendront plus le ravager ; son terrain deviendra plus fertile; travaillons le nôtre comme il a travaillé le sien, il nous aidera et nous l'aiderons. Chaque famille cultivant son enclos, nous serons mieux nourris, plus sains, plus paisibles, moins malheureux. Nous tâcherons d'établir une justice distributive qui consolera notre pauvre espèce, et nous vaudrons mieux que les renards et les fouines à qui cet extravagant veut nous faire ressembler ». Ce discours ne serait-il pas plus sensé et plus honnête que celui du fou sauvage qui voulait détruire le verger du bonhomme ? Quelle est donc l'espèce de philosophie qui fait dire des choses que le sens commun réprouve du fond de la Chine jusqu'au Canada ? N'est-ce pas celle d'un gueux qui voudrait que tous les riches fussent volés par les pauvres, afin de mieux établir l'union fraternelle entre les hommes ?

Voltaire : *Questions sur l'Encyclopédie* (1770). BSERVER

T30/130 La naissance d'un géant

Tout a commencé par une tiède journée de printemps. Sergey Brin et Larry Page, tous deux âgés d'une vingtaine d'années, se rencontrent sur le campus de l'université d'élite Stanford. L'un comme l'autre passait pour être des génies des mathématiques, étaient fascinés par les ordinateurs. Au début, ces frères spirituels ne pouvaient pas se supporter. Cela ne les a pas empêchés, trois ans plus tard, de fonder la société qui a révolutionné la recherche sur Internet, Page ayant trouvé une nouvelle approche pour optimiser le référencement des résultats lors des recherches. Nous étions en 1998. La communauté des internautes a vite récompensé la nouvelle plateforme branchée. Le garage où Brin et Page avaient bidouillé leur premier calculateur fut bientôt trop petit. Ils s'installèrent alors dans le « Gogolplex», espace magique de chaos et de créativité assez spacieux pour qu'un moteur de recherche s'y développe jusqu'à devenir une puissance numérique planétaire. A environ une demi-heure en voiture de San Francisco, plus de 8 000 salariés travaillent aujourd'hui à la googlisation du monde dans huit cubes de deux étages en verre et en béton. Aucune autre entreprise ne se montre difficile dans le choix de ses nouveaux collaborateurs que le géant des moteurs de recherche, qui embauche environ 100 personnes par semaine. Ces nouveaux employés doivent se sentir bien dans le Gogolplex car ils constituent le capital le plus important du groupe, modèle possible pour les nouvelles sociétés du XXIe siècle. La plupart des visiteurs sont impressionnés par les avantages, comme le terrain de volley, la cantine gratuite, la salle de fitness, le sauna, la piscine, le salon de coiffure et les véhicules hybrides subventionnées. Ils s'extasient sur les couleurs criardes de ce nouveau pays d'abondance, sur les briques Lego et les circuits 24 sur lesquels même Brin et Page viennent de temps à autre faire un tour ou sur les 20% du temps de travail que les employés doivent consacrer à leurs propres projets créatifs. Cette atmosphère tout à fait particulière a accouché de l'acteur le plus puissant du secteur des médias informatiques en ce début de siècle. D'après **Jörg Rohleder & Joachim Hirzel,** Focus-Munich, dans Courrier international n° 833, du 19 au 25 octobre 2006

T31/131 Par-delà le bien et le mal

Google est-il au service du bien ou du mal ? Dans la Silicon Valley, le débat fait rage. Pour ses partisans locaux, Google incarne le bien ; pour ses détracteurs, tant de gauche que de droite, il résume à lui seul toute l'arrogance, l'hypocrisie et l'avidité de l'ère Internet. « Regardez ce qu'ils font en Afrique », m'a expliqué un créateur d'entreprise idéaliste, épris de Google, lors d'un récent sommet technologique. « Ils ont financé l'ordinateur portable à 100 dollars pour les gamins africains, cela prouve bien leur engagement en faveur des droits de l'homme et de la justice universelle ». « La politique de Google est bien plus révélatrice, observe un programmeur tout aussi idéaliste. Google a traité avec les communistes. Les droits des simples citoyens chinois, ils n'en ont rien à faire puisqu'il a censuré les sites les plus « sensibles ».
Google serait-il à la fois dans le camp du bien et dans celui du mal ? Sur Internet, tout est possible. Mais comment expliquer que Google mène deux stratégies apparemment irréconciliables? On peut penser que l'hypocrisie est le principal ressort de cette politique. Certains, notamment à gauche, font valoir que Page et Brin (les fondateurs) sont des hypocrites capitalistes comparables aux « barons

voleurs » du XIXe siècle. Ils font fortune par des moyens douteux en Chine, puis soulageant leur conscience par des gestes tapageurs en Afrique. A cet égard, les voyages humanitaires de Larry Page en Ethiopie où la philanthropie de Google. org. auraient une portée purement symbolique. Comme le note le Philosophe néo marxiste Slavoj Zizek dans un récent article publié par la London Review of Books, les fondateurs de Google sont des « libéraux communistes », adeptes d'un « capitalisme sans mésentente » qui leur permet à la fois de conquérir le monde, de faire fortune et de se sentir en paix avec leur conscience. Le code moral des fondateurs de Google, leur sens du bien et du mal, leur définition de la justice, tout cela se réduit à ce qu'ils disent ou croient. Si Google dit qu'il est bon de faire partie d'Internet en Chine, alors ce ne peut être qu'une bonne chose. Si Google dit que l'absence d'Internet en Afrique est un mal, alors ce ne peut être qu'un mal.
Andrew Keen, The Weekly standard-Wachington, dans Courrier International n° 833, du 19 au25 octobre 2006

T32/132 Insatiable Google

Google a bien changé. A tel point que beaucoup ne reconnaissent plus la plate-forme autrefois inoffensive créée par deux étudiants qui se sont engagés par écrit, à ne pas faire de mal. En à peine huit ans, cette société née dans un garage est devenue l'un des cybergroupes les plus puissants de la planète avec un chiffre d'affaires de 6 milliards de dollars et un trésor de guerre de 10 milliards. Plus de deux ans après son entrée en bourse, l'entreprise de Mountain View, en Californie, pèse 132 milliards de dollars. L'enfant chéri des internautes et des investisseurs domine depuis longtemps le secteur de la recherche en ligne. Comptant 83 services, Google représente une part sans cesse croissante du cybermonde. Dans les domaines où d'autres ténors sont trop puissants, Brin et Page, tous deux âgés de 33 ans, concluent des alliances stratégiques afin de hisser les couleurs sur ces horizons- là aussi. Rien qu'au cours des dix derniers mois, ils ont passé des accords spectaculaires avec le fournisseur d'accès AOL, le site d'enchères en ligne Ebay, la chaîne musicale MTV, le géant de l'informatique Dell et le site communautaire MySpace.com, propriété du groupe New Corp. Il y a longtemps que Google a atteint la taille de groupes comme McDonald's ou son principal concurrent en informatique Microsoft. « Il y a certes une limite à la croissance » explique Eric Schmidt, le PDG de Google, « mais pour l'instant, je ne la vois pas. » Ce vétéran de la Silicon Valley, âgé de 51 ans, a été recruté par Brin et Page afin d'apporter son expérience de gestionnaire. En fin de compte, pour un moteur de recherche comme pour toute autre entreprise, seul le résultat importe. Car, depuis son entrée en Bourse, en août 2004, l'enfant prodige du Net doit des comptes à ses actionnaires. La puissance croissante de Google est aujourd'hui vue d'un mauvais œil par ses détracteurs. C'est surtout la quantité monstrueuse de données dont l'entreprise dispose qui inquiète. Des informations portant sur 8 milliards de sites et des renseignements personnels sur chaque utilisateur sont regroupées sur les serveurs Google, une centralisation unique de la connaissance dans l'histoire de l'humanité. Or qui dit connaissance dit pouvoir. Dès lors le noble idéal des fondateurs, qui souhaitent « organiser les informations du monde et les rendent accessibles et utilisables par tous », peut paraître menaçant. D'aucuns se demandent aujourd'hui si derrière le masque de l'homme de bonne volonté se dissimulent les traits grimaçants d'un redoutable Big Brother. Du reste, dans quelle mesure une entreprise peut-elle être bonne, au sens éthique du terme, quand sa responsabilité vis-à-vis de ses investisseurs se chiffre en milliards ? L'entreprise est surtout devenue la plus grande agence de pub en ligne. La vente d'espaces publicitaires représente aujourd'hui 99% de ses revenus. La moitié provient d'AdSense, service qui place des bannières sur d'autres sites et affiche ensuite les publicités adaptées au contenu des pages sur lesquelles elles figurent. Et, si les détracteurs du groupe affirment que Google a pu s'assurer de confortables revenus grâce à des actions de piratage informatique et à des escroqueries en ligne, rien de tout cela n'a pu être prouvé. Reste que, dans d'autres, le groupe est perçu comme beaucoup plus menaçant. Dans le microcosme de la Silicon Valey, on compare déjà Google aux Borgs, référence à la série Star Trek, où la race des Borg détruit les civilisations les unes après les autres avec une précision mécanique. En plus, l'entreprise à la croissance la plus rapide de l'Histoire, est soupçonné de pomper les ressources de la Silicon Valey, achetant talents et idées et ne laissant pratiquement aucune chance à des développements hors de sa sphère d'influence. D'après **Jörg Rohleder & Joachim Hirzel,** Focus-Munich, dans Courrier international n° 833, du 19 au 25 octobre 2006

T33/134 La philanthropie version 2.0

(*Comme Microsoft, le moteur de recherche Google a créé sa fondation. Mais d'une manière fort peu conventionnelle, car elle pourra faire des profits.)*

Les ambitieux fondateurs de Google ont créé une organisation philanthropique dotée de près de 1 milliard de dollars et chargée de lutter contre la pauvreté, les maladies et le réchauffement climatique. A la différence de beaucoup d'autres, cette organisation caritative est à but lucratif et pourra financer des créations d'entreprises, des partenariats avec des sociétés de capital-risque et même faire du lobbying au Congrès américain. Certains sceptiques pointent déjà du doigt la structure et les ambitions de Google.org. Les fonds de cette organisation paraissent bien limités en regard des milliards dont dispose la fondation Bill et Melinda Gates. Mais Google témoigne d'une vocation philanthropique précoce. Bill Gates a attendu les 25 ans de Microsoft pour créer sa fondation ; laquelle bénéficie par ailleurs d'une exemption fiscale et est une entité distincte du groupe. En optant pour le statut d'organisation à but lucratif, c'est-à-dire une organisation qui peut faire des affaires, Google s'engage à payer des impôts dès lors que les actions de la société sont vendues à profit ou qu'une partie de ses bénéfices est employée pour financer Google. org. De même, les projets de l'organisation seront également imposables. Les fondateurs de Google, Larry Page et Sergey Brin, misent sur ce statut pour donner à l'organisation davantage d'envergure et de souplesse. Le projet laisse également perplexe certains avocats fiscalistes et autres esprits pragmatiques, familiers du monde de la philanthropie. Avec une grande interrogation: les dirigeants de Google pourraient-ils être tentés de revenir sur leurs largesses en cas de ralentissement de leurs activités ? « L'argent est soumis au bon vouloir du conseil d'administration et des actionnaires. Il est possible qu'un jour les actionnaires de Google y trouvent à redire, en particulier si nous entrons dans une crise économique et que le groupe ait besoin de cet argent pour se remettre à flot » souligne Marcus Owens, fiscaliste à Washington et ancien directeur du service des organismes exonérés à l'Internal Revenue Service (le trésor public fédéral). **Katie Hafner**, The New York Times (extrait), dans Courrier International, n° 833, du 19 au 25 octobre 2006

T34/137 Appel du directeur de l'Unesco

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.
Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.
La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain. Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit. Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes. J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de Solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco. Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit. Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.
Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le courrier de la Solidarité. D'après **Amadou Mahtar M'Bow**, courrier de l'Unesco, février 1984

T35/142 AUPEUPLE ALGERIEN AUX MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE

A vous qui êtes appelés à nous juger (le premier d'une façon générale, les seconds tout particulièrement), notre souci, en diffusant la présente proclamation, est de vous éclairer sur les raisons profondes qui nous ont poussés à agir en vous exposant notre programme, le sens de notre action, le bienfondé de nos vues dont le but demeure l'indépendance nationale dans le cadre nord-africain. Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourraient entretenir l'impérialisme et ses agents administratifs et autres politicailleurs véreux. […..] Algérien ! nous t'invitons à méditer notre charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté ; le Front de Libération Nationale est ton front, sa victoire est la tienne. Quant à nous, résolus à

poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, nous donnons le meilleur de nous-mêmes à la patrie. Extrait de La guerre d'Algérie, sous la direction d'Henri **Alleg, tome III, p. 507**

T36/144 Protégeons notre planète

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne la pas souiller en y déposant les excréments de ses techniques. Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi… d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs. Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé le capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. ». N'y comptons pas trop… En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte. Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : naître, vivre et mourir dans la même maison… Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète. **Jean ROSTAND,** Inquiétudes d'un biologiste, éd. Stock, 1967

T37/148 Pour les enfants du monde 148

A l'attention des chefs d'Etats et de Gouvernements de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations- unies. (Texte intégral).
POUR LES ENFANTS DU MONDE.
Aujourd'hui, dans chaque pays du monde, de nombreux enfants souffrent en silence des effets de la violence et de ses conséquences.
Cette violence revêt différentes formes : que ce soit la violence physique, la violence psychologique, socio-économique, la violence quotidienne de leur environnement ou la violence politique. Elle s'exerce entre les enfants eux-mêmes, dans les rues, à l'école, dans la vie de famille et au sein des différentes communautés. Beaucoup d'enfants - trop d'enfants - vivent dans une «culture de la violence».
Nous souhaitons contribuer à diminuer leurs souffrances. Nous croyons que chaque enfant peut découvrir, par lui-même, que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espoir, non seulement aux enfants du monde mais à l'humanité toute entière, en créant, puis en construisant, une nouvelle Culture de la Non-Violence. Pour cette raison, nous adressons cet appel solennel à tous les Chefs d'états, de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations Unies, afin que l'Assemblée Générale des Nations-unies décide :
- Que la première décennie du nouveau millénaire, les années 2001 à 2010, soit déclarée «Décennie pour une Culture de la Non-violence »;
- Qu'au début de la décennie, l'année 2000 soit déclarée «Année de l'éducation à la Non-violence» ;
- Que la non-violence soit enseignée à tous les niveaux dans nos sociétés pendant cette décennie, afin de rendre les enfants conscients de son importance, de sa signification réelle et pratique et de ses bénéfices dans leur vie quotidienne, dans le but de diminuer la violence et la souffrance qu'elle engendre, envers eux et envers l'humanité en général. Ensemble, nous pouvons bâtir une Culture de la Non-violence pour l'être humain, qui donnera de l'espérance à l'humanité toute entière et surtout aux enfants de notre monde. **Les Lauréats du Prix Nobel de la paix**

T38/151 Appel de l'Abbé Pierre (1 février 1954 sur radio Luxembourg**)**
Mes amis, au secours…
Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée…
Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu. Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent! Ecoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en

ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots :
« TOI QUI SOUFFRES, QUI QUE TU SOIS, ENTRE, DORS, MANGE, REPREND ESPOIR, ICI ON T'AIME ».
La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent, devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure. Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !
Chacun de nous peut venir en aide aux « sans- abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain:
· 5000 couvertures,
· 300 grandes tentes américaines,
· 200 poêles catalytiques.
Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie. Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève. Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.
Merci!

T39/154 L'appel du 31 octobre 2000 154

Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie**.**
Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue. Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé. Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.
Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.
Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

T40/158 La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité 158

Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde, et on estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH. Les pays les plus touchés par l'épidémie sont ceux en développement qui ont peu accès aux traitements antirétroviraux. En plus de son impact sur la santé et l'avenir des personnes, le sida devient un frein majeur au développement dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne. Dans certaines régions, près de 30% des femmes enceintes consultant dans des maternités sont affectées par le VIH. L'épidémie

s'accroît aussi rapidement en Asie, où les pays les plus touchés sont l'Inde, la Thaïlande et le Cambodge.

Le vaccin est le seul moyen possible pour, à terme, parvenir à enrayer l'épidémie. La recherche d'un vaccin préventif contre le sida est une priorité.

De nombreuses équipes dans le monde sont engagées depuis le milieu des années quatre-vingts dans la recherche d'un vaccin contre le sida et plusieurs pistes sont explorées, dont certaines sont aujourd'hui prometteuses. La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le sida est la plus importante au monde après celle des Etats-Unis. L'ANRS est l'organisme public français qui organise et finance cette recherche.

Aujourd'hui, nous franchissons une nouvelle étape. Nous lançons de nouveaux essais de vaccins dont le premier débutera au premier semestre 2007. Pour les mener nous avons besoin de votre concours.

En répondant à l'opération « Volontaires pour un vaccin », l'ANRS vous invite à rejoindre les 724 personnes qui sont engagées dans le réseau des « volontaires » de l'ANRS. Plus que jamais, pour réussir, la mobilisation de tous est indispensable : les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau. Tous ensemble il faut y croire. **Pr. Jean-François Delfraissy**, directeur de l'ANRS, 2006

T 41/160/ La langue française une tare ou une part de notre histoire

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les **vacances de Noël et de Pâques** étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. **Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi**… et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant **la grippe asiatique**, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « **Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu** ». avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français… Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers ; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car **il** avait pour devise :

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.
Apprenez **le français vous en aurez toujours** besoin.
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.
Apprenez le français vous saurez qui ils sont.
Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.
Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.
Apprenez l'arabe malgré eux.
Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient **impuissants face aux arguments du cheikh. C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh**.

Slimane Bénaissa, *Les fils de l'amertume.* Edition Plon. Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002