

**De l'usage des manuels
dans la construction d'une pensée et d'une idéologie**

*Samira ABID-HOUCINE,
Denis LEGROS, Brigitte MARIN*

La réforme du système éducatif algérien, relayée par la refonte des programmes et la conception de nouveaux manuels, a bousculé l'enseignement en général et celui des langues en particulier. L'apprentissage des langues est revalorisé et son introduction s'effectue dès le plus jeune âge; le français est désormais enseigné en deuxième année primaire (2^{ème} AP) et l'anglais en 6^{ème}.

Les manuels nouvellement élaborés répondent à des besoins et à des exigences sociolinguistiques bien déterminées qui véhiculent parfois des stéréotypes faisant abstraction de paramètres culturels représentatifs.

Dans le système éducatif algérien, l'uniformisation des démarches pédagogiques est de rigueur et représente le prix à payer pour l'efficacité attendue de l'enseignement; cette démarche se traduit notamment par l'utilisation d'un seul et même manuel pour tous les élèves concernés par un même niveau.

Notre réflexion autour du manuel de langue se fera en plusieurs étapes; nous nous intéresserons tout d'abord au manuel de français à l'école primaire (2^{ème} AP), puis nous nous interrogerons sur le choix des situations de communication et sur la représentation socioculturelle véhiculée dans le manuel de langue.

Le manuel de langue

Qu'est-ce qu'un manuel de langue ?

Le manuel de langue est avant tout un support d'apprentissage et d'enseignement fondé sur une méthodologie qui doit respec-

ter un programme scolaire pré-établi tout en incitant à aller au-delà de celui-ci. Il a pour but l'exploitation pédagogique de son contenu afin de développer chez l'apprenant une certaine maîtrise de la langue cible.

Selon Gerard F. M. et Roegiers X. (1993), un manuel de langue poursuit de façon privilégiée les fonctions suivantes :

- Une fonction de développement des capacités et des compétences
- Une fonction de consolidation et d'évaluation de l'acquis

Il semble important de s'attarder sur le concept de **compétence**, défini comme étant : « un ensemble intégré de capacités qui permet — de manière spontanée — d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment ». (Gerard & Rogers, 1993). La juxtaposition de capacités ne permet pas d'aboutir à une compétence, l'intégration de celles-ci est nécessaire à la mise en place effective d'une compétence en situation déterminée.

L'une des fonctions du manuel est de développer les capacités de l'apprenant (se questionner, identifier, traiter et communiquer une information, proposer, réaliser...) en vue de l'installation et de la maîtrise de compétences qui lui permettront ultérieurement de gérer, de façon plus ou moins pertinente, des situations données.

La fonction de consolidation et d'évaluation de l'acquis est généralement conduite par le biais d'exercices qui visent non seulement à renforcer un acquis mais également à s'assurer de sa maîtrise pour l'ancrer dans la mémoire à long terme. Cette étape permet à l'enseignant d'apprécier les éventuelles difficultés rencontrées par les apprenants et de recourir, le cas échéant, à un système de remédiation adapté. Interviennent ici

les principes de la pédagogie différenciée, en vertu desquels l'enseignant se fait le médiateur de la remédiation en tentant de résoudre et de résorber la tension entre l'uniformité du manuel et la diversité d'un public scolaire par nature hétérogène. Le rôle de « passeur » culturel associé à la fonction de l'enseignant d'une langue seconde, ou d'une langue étrangère, tout comme de la langue maternelle, se charge d'autres attributions, purement linguistiques, plus techniques. En effet, l'attention aux difficultés de langue et la mise en œuvre de stratégies d'explication ou d'exemplification ressortissent de la compétence du professeur linguiste, qui doit, par la distance de son savoir réflexif, engager et accompagner l'élève dans la voie de l'observation réfléchie de la langue. Le rôle de l'enseignant est complémentaire de celui du manuel.

Dans cette perspective, les fonctions de transmission des connaissances et d'éducation sociale et culturelle ne figurent pas parmi les priorités du manuel de langue.

Le manuel de français au cycle primaire

L'enseignement du français en Algérie s'effectuait jusqu'alors selon une approche par les connaissances ; depuis la rentrée scolaire 2004-2005, qui a vu la mise en application de la réforme de l'éducation, c'est l'approche par les compétences qui est prônée.

La théorie de l'apprentissage qui constitue les fondements de cette approche est le constructivisme. L'apprentissage est présenté et appréhendé comme un processus actif de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition du savoir (Jonnaert et Masciotra, 2004).

La mise en place de cette approche a pour but de développer les compétences des apprenants en misant sur la motivation et

la curiosité de l'élève et sur « son goût pour les activités ludiques » (1). Le nouveau programme définit la compétence comme : « un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'une appropriation significative et durable des connaissances ».

La compétence est donc définie comme un ensemble à trois composantes : la composante cognitive, la composante sensori-motrice (découper, assembler...) et la composante socio-affective (sensibilité, vécu...). Cette nouvelle vision permet de placer l'apprenant au centre de l'enseignement / apprentissage ; l'enfant enrichit son apprentissage de la langue par son expérience, son vécu et ses représentations du monde.

L'intégration des compétences s'avère nécessaire pour rendre les apprentissages significatifs aux yeux de l'apprenant en établissant notamment un lien entre les situations d'apprentissage et des situations concrètes, familières, susceptibles d'être vécues. L'appropriation et le réinvestissement des situations linguistiques données à lire ou à entendre garantit leur statut pragmatique. La finalité des apprentissages doit être perçue par l'élève afin de lui permettre d'en cerner l'utilité pour sa vie future personnelle et/ou professionnelle.

Ainsi selon le livre de l'enseignant rappelant les « intentions » du programme actuel, l'élève de 2^{ème} AP aura développé, après une année d'apprentissage de la langue française, « des compétences d'écoute/réception et des compétences d'expression à l'oral, de même qu'il aura commencé à aborder l'écrit ». Les « intentions » du programme correspondent en fait à l'objectif terminal du manuel de français de 2^{ème} AP, c'est-à-dire au rappel des compétences intégrées à développer au cours de cette première année d'apprentissage. Le manuel a été conçu et élaboré dans ce sens ; ainsi tout acte pédagogique revêt une signification et n'est plus restreint à l'environnement scolaire.

La méthodologie proposée est fondée sur la mise en place de projets (la pédagogie de projet) subdivisés en séquences pédagogiques, articulées selon une progression cohérente dans la graduation et la complémentarité des difficultés rencontrées, permettant de développer des capacités et une ou plusieurs compétences en vue d'aboutir au projet final. Chaque projet fait préalablement l'objet d'une « négociation » entre l'enseignant et les apprenants afin d'amener l'élève à situer tant que membre actif à l'intérieur de la communauté discursive que constitue la classe engagée dans ce projet pour en appréhender l'intérêt et l'authenticité, s'il se peut.

La pédagogie de projet, en se référant à la distinction apprentissage/enseignement, apporte un sens nouveau aux relations qui prennent place au sein de la classe ; les échanges entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir s'effectuent de manière significative et active.

Les projets proposés aux élèves sont porteurs de sens et contribuent à familiariser l'enfant avec des stratégies d'apprentissage tout en suscitant en lui l'intérêt et la curiosité. L'apprenant s'implique en faisant appel à son expérience personnelle et à son vécu ; l'opportunité lui est donnée d'acquérir des savoirs et de structurer des connaissances à travers des activités créatives et motivantes. L'enseignant est présent pour organiser et encadrer les activités afin d'apporter un suivi didactique et d'intervenir auprès d'élèves en difficultés en les aiguillant et en les encourageant.

De même, les savoirs ne sont plus « émiettés » mais intégrés de façon cohérente les uns aux autres afin de concourir à la réalisation du projet. Cette approche vise à installer des compétences et à les intégrer en vue de les investir non seulement dans l'immédiat mais également sur le long terme.

Les principes mis en avant dans le manuel de français 2AP sont :

1. apprendre à apprendre : apprendre c'est agir, apprendre c'est agir seul et en groupe, apprendre doit avoir du sens pour l'apprenant, apprendre est un processus.
2. apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue : apprendre une langue c'est pratiquer des activités interactives, **apprendre une langue c'est aussi connaître le monde et la diversité culturelle.**

A la lecture de ces principes nous constatons que briser les cloisonnements et ouvrir l'élève sur le monde et les diversités culturelles sont deux aspects essentiels de l'apprentissage/enseignement d'une langue. Cependant, la difficulté de cet apprentissage réside notamment dans la différence des référents culturels qu'implique un tel processus.

Langue et culture

Il est mentionné ci-dessus qu'« apprendre une langue c'est aussi connaître le monde et la diversité culturelle », en effet, apprendre une langue c'est apprendre une culture et c'est là que réside toute la difficulté de la démarche.

La première définition conceptuelle du terme culture a été élaborée par l'anthropologue anglais Edward B. Tylor (1871) pour qui « la culture est un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société ». Cette définition, qui demeure la plus classique, est également descriptive puisque Tylor énumère les éléments qui composent la culture. Il indique notamment que la culture n'est pas statique, que celle-ci évolue en fonction des apports et/ou retraits effectués par les membres d'une culture donnée. Le dernier point,

et non le moindre, apporté par cette définition est l'aspect social que revêt la culture ; en effet, la culture est acquise par l'intermédiaire de la vie sociale ; ainsi sans société il n'y a pas de culture.

L'intégration de l'enfant dans la société est rendue possible par sa culture qui s'effectue en deux étapes. La première culture est dite spontanée car elle prend place de manière naturelle dans l'environnement socioculturel familial (c'est l'endoculture). La seconde étape est celle de la culture systématique (acculturation) qui débute généralement avec la scolarisation de l'enfant. La généralisation de l'enseignement a largement contribué au processus d'acculturation. Les écoles dispensent un savoir identique pour les classes d'âge concernées bien que les élèves soient issus de milieux socio-culturels variés et ce, afin de modeler un sujet social type qui pourra s'identifier à la société.

L'acculturation a des finalités idéologiques, politiques, voire axiologiques ; les politiques et les principaux acteurs sociaux décident de ce qu'il y a lieu de transmettre par le biais notamment des manuels scolaires. Ces derniers participent de la transmission de valeurs auxquelles l'enfant se référera durant ses divers apprentissages.

La langue fait bel et bien partie intégrante de la culture et est donc empreinte de tout ce qu'elle symbolise. La langue, outre le fait d'exprimer des significations culturelles précises, va véhiculer des représentations symboliques bien spécifiques ; elle devient alors un médium par lequel l'ouverture sur la culture est rendue possible, toutefois, si le lien entre langue et culture est clairement établi.

La langue et les mots sont associés à des images mentales inexorablement dépendantes de la culture dont elles font partie. Les représentations sémantiques varient selon les origines

culturelles et les expériences personnelles. Ainsi, il est plus aisé de comprendre la difficulté à enseigner et à apprendre une langue étrangère puisque la langue utilisée dans ce cas ne correspond pas aux représentations sémantiques construites dans la culture d'origine. En résumé, il existe une inadéquation entre la langue cible et la culture de l'apprenant (et de l'enseignant). Il est donc impératif que l'apprentissage de la langue étrangère s'accompagne d'une initiation à la culture de ladite langue.

Nous avons pu constater que l'un des principes officiellement avancés dans l'apprentissage de la langue était « de connaître le monde et la diversité culturelle ». Le manuel de langue a tenté de prendre en compte ce paramètre et d'intégrer l'aspect culturel à l'apprentissage purement linguistique de la langue, cependant force est de constater que ce principe n'est pas simple à concrétiser.

Difficultés probables ressenties par les élèves

Lorsque les élèves entrent en cours de langue ils s'attendent à apprendre une langue donc à être capables de s'exprimer dans la langue cible et de la comprendre. Ils ne savent généralement pas qu'un tel apprentissage fait également référence à une culture indissociable de la langue. En fait, il n'est pas logique de parler une langue en pensant avec une représentation sémantique culturelle différente. La langue est le vecteur d'une pensée construite sur des fondements culturels, tout comme la pensée s'inscrit dans le moule d'une langue véhiculaire spécifique. Les expressions idiomatiques sont là pour nous rappeler ces principes élémentaires du fonctionnement linguistique. Les expressions imagées propres à chaque culture illustrent pleinement la difficulté d'établir une correspondance d'une langue à l'autre. Il est délicat de trouver des équivalents à ces expressions, qui prennent souvent source dans la religion, les croyan-

ces populaires, voire l'alimentation, tant l'enracinement culturel est fort. L'idéal serait d'assister l'élève dans la construction sémantique culturelle en lui faisant découvrir et si possible apprécier la culture étrangère. Ainsi une adaptation sémantique des représentations sera accessible au cours de l'apprentissage de la langue cible.

Ce décalage des représentations sémantiques est d'autant plus vrai avec de jeunes apprenants qui ressentent vivement cette incompréhension culturelle. Un tel fossé culturel a été plus ou moins pertinemment comblé par le quasi généralisation des antennes paraboliques qui autorisent une ouverture sur le monde et notamment sur la société occidentale.

C'est au pédagogue de gérer cette distance culturelle en jouant un rôle de médiateur et en mettant en place des passerelles entre la culture d'origine, porteuse de valeurs spécifiques, et celle de la langue étrangère. L'enseignant doit servir de relais via le manuel pour s'assurer que les ajustements sémantiques sont effectivement relayés. Le manuel doit pouvoir, dans l'idéal, aider à établir une transition entre les représentations sémantiques de la langue d'origine et celles de la langue étrangère car il est déjà un objet culturel en soi qui comporte les caractéristiques de la société dont il est issu. C'est pour cela qu'il est nécessaire que le manuel serve de support à un tel réajustement ; il a notamment la mission de briser certaines images trop souvent stéréotypées et qui ne peuvent que nuire à l'échange culturel. Effectivement, l'enseignant a la possibilité et le devoir d'adapter son discours aux besoins de l'apprenant alors que le manuel est « garant d'une certaine orthodoxie politique, idéologique, scientifique, pédagogique » (Choppin, 1992).

L'origine socioculturelle des apprenants est le plus souvent hétérogène alors que les manuels s'adressent essentiellement à une classe moyenne uniforme et homogène qui ne reflète pas

toujours la réalité. Rappelons qu'une grande partie de la population est d'origine rurale et que le pourcentage d'illettrés demeure toujours très élevé (selon les sources, il oscille entre 30% et 50% de la population). L'origine socioculturelle variée des élèves donne lieu à des compréhensions diverses qui dépendent justement de la construction qu'ils se sont faite des représentations sémantiques. Ce sont les caractéristiques culturelles propres à chaque apprenant qui vont déterminer la nature de ces représentations des connaissances qui donnent un sens à la langue.

Aussi, face à la disparité socio ou ethnolinguistique de ses destinataires, le manuel de langue peut s'inscrire en rupture par rapport à la mise en scène d'un contexte référentiel, qui apparaît inévitablement, et en toutes situations, exogène. Ainsi, la mise en œuvre d'une unité fonctionnelle entre univers linguistique et univers référentiel évite la déterritorialisation de la langue qui trouve son ancrage naturel dans des situations langagières, des préoccupations sociétales et un contexte géographique en parfaite cohérence avec le système linguistique habituel des locuteurs, des modèles langagiers et des énoncés présentés aux apprenants.

Certes, il est déroutant pour l'élève de se projeter dans des situations qui ne correspondent pas à ses références culturelles, qui plus est s'il n'a pu bénéficier au préalable d'une initiation à la culture étrangère. C'est pourquoi il est absolument indispensable d'encadrer « culturellement » l'élève afin de lui permettre de procéder à la construction et à l'ajustement des représentations sémantiques sous-jacentes.

Un exemple illustrera les difficultés induites par une disparate entre l'origine géolinguistique des locuteurs et leur langue d'expression. En 2^{ème} AP, dans le livre de projets intitulé « Le monde de Didine » le personnage est un enfant d'origine ara-

bo-musulmane mais qui s'exprime, de manière artificielle, en langue française. Les situations de communication sont souvent stéréotypées et le décalage entre la culture et la langue se fait largement ressentir. Le personnage vit des situations marquées par la culture d'origine, souvent traditionnelle, mais exprime ces mêmes situations avec une langue appartenant à une culture étrangère qui véhicule des valeurs modernes. La grand-mère illustrée dans le manuel est vêtue de façon traditionnelle — un foulard noué autour de la tête et une robe typiquement arabe — mais est pourtant nommée « mamie ». Ce contraste est porteur d'incohérences et de ruptures sémantiques préjudiciables à la compréhension et à l'expression spontanées.

Lorsque les textes s'originent dans la culture de l'idiome étudié — les enfants algériens sont invités à découvrir des textes aussi variés que *Les Misérables*, *Ulysse* et le cyclope, *Poil de carotte*... — ; la question est de savoir si les élèves (et l'enseignant) possèdent les référents culturels nécessaires à la compréhension des textes et des situations de communication proposés. Les enseignants sont-ils eux-mêmes suffisamment formés pour aborder ce type de textes et en exploiter la richesse et la polysémie ? Cette question de formation (pour les enseignants) et d'information (pour les élèves) passe par la nécessaire médiation d'outils de consolidation des savoirs et la production de livres de l'enseignant destinés à éviter cet écueil.

De surcroît, l'interdisciplinarité, par la coréférence des situations historiques — dans une ample diachronie rejoignant la plus proche actualité —, littéraires et linguistiques, proposées dans les manuels, crée les conditions de l'accès aux savoirs qui forgent les compétences culturelles et linguistiques sollicitées.

Conclusion

La nécessité de concevoir des manuels qui assistent l'apprenant dans sa démarche de découverte et d'apprentissage d'une langue et l'aident à appréhender les représentations sémantiques culturelles inhérentes à cette langue s'avère indéniable. Les référents culturels de l'élève, ancrés dans son esprit, et le plus souvent ethnocentrés, sont généralement très éloignés des connotations culturelles qui peuvent émailler le manuel de langue. Or, cette apparente « couleur locale », recouvre une fonction qui bien loin d'être accessoire, innerve l'objet textuel en établissant une étroite corrélation entre formes (linguistique, culturelle, axiologique) et sens (compris, appréhendé et intériorisé). C'est pourquoi l'enseignant doit régulièrement fournir à ses élèves, par le recours à des supports variés et au support cadre de son discours, les apports informatifs et culturels indispensables à l'intelligibilité des situations proposées par le manuel. Il doit ainsi pouvoir s'assurer que l'apprenant procède aux ajustements culturels adéquats dans la perspective d'une meilleure compréhension de la langue cible.

L'apprentissage de la langue et les situations de communication figurant dans le manuel doivent être authentiques et représentatifs. L'enseignant a pour mission — entre autres — de veiller à ce que les activités pédagogiques revêtent un sens pour l'élève afin d'optimiser son implication dans les tâches d'apprentissage et d'entraînement proposées et sa réceptivité à la parole de l'autre, au discours de l'altérité. L'apprenant doit comprendre le message qui lui est proposé et être capable d'établir des liens significatifs entre sa langue d'origine et celle de culture étrangère.

Dans l'idéal, le manuel de langue devrait servir d'outil à une nouvelle culture de l'élève ; être une ouverture directe sur la culture étrangère et sur le monde.