



Alterlinguisme et alterculturalisme dans le texte et le contexte scolaire : cas du manuel de 3 AS.

Youcef BACHA
Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes, Université
de Ali Lounici-Blida2 , Algérie

Hassiba KHERBOUCHE
Laboratoire : LAILEMM
Université de Bejaia, Algérie

Résumé :

Loin d'être un outil au service de l'apprentissage linguistique, le manuel scolaire véhicule une diversité culturelle et une pluralité linguistique. Dans cette perspective, nous allons, à travers cette contribution, analyser quelques images et textes introduits dans le manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire. Il s'agit d'analyser la dimension alterlinguistique et alterculturelle.

Mots-clés : manuel scolaire, image, texte, alterlinguisme, alterculturalisme.

Abstract:

For from being a tool of language learning, the textbook can convey cultural diversity and linguistic plurality. Through this contribution, we will analyze some pictures and texts of the 3rd year secondary school textbook hence, the study involves analyzing the interlinguistic and intercultural dimensions.

Keywords: textbook, picture, text, alterlinguism, alterculturalism

Introduction

Enseigner-apprendre une langue nécessite le recours au mécanisme qui la régit ainsi que la culture à laquelle elle est accolée. Au moment où le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont devenus la caractéristique sociétale, l'enseignement des langues s'ouvre à de nouveaux horizons méthodologiques permettant d'asseoir une nouvelle philosophie d'alter-égo et de métissage linguistique et culturel.

En effet, le manuel scolaire, objet de notre d'étude, demeure un support incontestablement véhiculaire de vision pluraliste: plusieurs langues coexistent et maintes cultures s'imbriquent en vue de faire face à un apprentissage monolithique et un enseignement "dogmatique".

En effet, le manuel scolaire abrite images et textes qui véhiculent cultures et langues métissées, quelquefois même interpénétrées. L'image dit long sur la culture de l'Autre : elle charrie maintes cultures, et particulièrement extra-territoriale ; le texte, en outre, ne cesse d'ingurgiter des fragments de langues différentes et d'introduire l'oralité qui explique considérablement le fait aussi bien identitaire que linguistique.

1. Situation sociolinguistique en Algérie

La situation linguistique en Algérie se dépeint généralement par l'effet de tension et d'extension. En effet, les langues sont le produit de nombreuses civilisations consécutives : cartaginoise, turque, espagnole, française, etc.

Cette multiplicité civilisationnelle engendre une diversité langagière, dans la mesure où chaque horizon géographique se dote de parlers spécifiques voire mixés. Nous distinguons, dans cette lignée, une configuration quadridimensionnelle : la langue amazighe avec ses différentes variations

(kabyle, chaoui, mozabite...), la langue arabe et ses dérivées (littéral, conventionnel, intermédiaire...) et enfin la langue française occupe une place centrale. Et ce pourrait entraîner une situation de conflit voire de déni linguistique, comme l'explique Kaoula Taleb-Ibrahimi :

« cette coexistence se révèle houleuse, fluctuante et parfois conflictuelle dans un champ symbolique et culturel traversé de rapports de domination et de stigmatisation linguistique ». (2014, p. 41-54)

D'une part, le conflit se produit sous l'effet de la coexistence de maintes langues à l'intérieur d'une même sphère géographique, dont chacune se veut être reconnue, tel est l'arabe standard qui tend à être une langue d'identification et d'identité au détriment des autres langues usuellement sollicitées ; et d'une part, le déni est suscité par le fait que chaque langue, en l'occurrence l'arabe scolaire, concourt à avoir un statut académique et politique, à l'opposé des autres langues jouissant d'ancrage sociétal sans pour autant être officialisées ou, du moins reconnues par l'instance politique.

En gros, nous pourrions en déduire que la situation linguistique en Algérie se détermine par la dichotomie *spiritualité/ rationalité*, en d'autres termes l'arabe est réservé spécifiquement au sacré, tandis que le français comme langue de scolarisation relative au domaine rationnel.

2. Texte, support alterlinguistique

Dans ce sillage, sans nous nous attarder sur la question des langues dans le contexte scolaire, les supports d'enseignement-apprentissage véhiculent diversité et pluralité linguistico-culturelle mettant en avant le contexte dans lequel se baigne l'apprenant en tant que locuteur algérien. Conçu comme outil véhiculant la situation interlinguistique et interculturelle, le manuel

scolaire ne "scotomise" aucunement le flux et le reflux des langues-cultures. Effectivement, le corpus textuel intègre présentement des bribes issues de diverses langues. De plus, la diversité des textes-soutiens de divers écrivains d'expression française d'origine maghrébine et française nous illustre la multiplicité de registres expressifs.

Dans ce contexte, le texte recèle des traits linguistiques propres à la langue dans laquelle l'écrit se forge. Ces traits caractéristiques sont choisis délibérément par le scripteur du texte que sont : l'oralité et les termes intrus relevant de la langue de l'auteur, les dictionnaires... permettant d'inscrire intrinsèquement son origine ethnique et identitaire et d'introduire la vocalité linguistique dans le texte à travers l'insertion des voix dialogisées ou d'un plurilinguisme qui relève la situation linguistique de l'auteur.

L'éclairage mutuel, intérieurement dialogisé, des systèmes linguistiques dans leur ensemble, se distingue de l'hybridation au sens propre. Ici il n'y a déjà plus de fusion directe de deux langages à l'intérieur d'un seul énoncé, ici c'est un seul langage qui est actualisé et énoncé, mais présenté à la lumière de l'autre.

Ce second langage demeure en dehors de l'énoncé, il ne s'actualise point. (Bakhtine, 1978, p. 122-182)

Le texte conçu comme *mémisis* du réel linguistique de l'auteur : ellipse, élision, pauses, coupures, oralité à l'intérieur d'un fragment textuel se conçoivent comme hybridation et enchâssement linguistique.

Le contexte linguistique dans lequel s'origine l'auteur ponctue manifestement ou implicitement le texte produit ; et ce survient quelquefois inconsciemment ou délibérément.

3. Texte et image, dispositif alterculturel

L'interculturel peut se définir comme rencontre de nombreuses cultures qui se dialoguent mutuellement et de façon enrichissante. Elles forment une sorte de mosaïque dans la mesure où une multiplicité de cultures s'embrassent et entretiennent un rapport positif, à ce propos M.-A. Preteceille, citée par De Carlo, souligne que l'interculturel comme *«construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux en liaison avec la diversité culturelle.»* (1998, p. 41)

Le rapport entre plusieurs cultures favorise l'effet d'interaction, d'intercompréhension et d'hétérogénéité au détriment de l'homogénéité qui aplatit la diverse diversité, dans cette optique Martine A. Bretceille affirme :

poser l'hétérogénéité comme norme, et l'homogénéité comme une figure de coercitio (par négation du divers et par l'autoritarisme). Elle engage une véritable "révolution copernicienne" De même, le principe d'acculturation sous ses formes renouvelées (métissages, emprunts, transgressions, des frontières géographiques, culturelles ou symboliques...) sort de son statut d'exception et de marginalité pour devenir central et fécond. (1999, p. 82)

Ce fait conduit *ipso facto* à bannir les frontières et les limites entre soi et l'Autre, à réduire la distance entre l'ici et l'ailleurs, dans la même source De Carlo rajoute que *« l'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine Signification ? Interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. »* (ibid., 41)

Dans notre champ d'étude, nous avons fait écho au texte et à l'image comme supports véhiculaires de cultures. En effet, le texte ingurgite

fortement une armature de mode de vie, de représentations, de références culturelles, etc.

Analysant texte et image, nous décelons des situations dites conflictuelles, regards croisés, éléments dévalorisants et valorisants...

En ce sens, L. Porcher et M.-A. Bretceille accordent un immense privilège au texte littéraire jusqu'à dire qu'il est à la fois un lieu emblématique et problématique compte tenu de sa qualité informative.

Grâce à sa polysémie qui dérange sa linéarité et à sa polyphonie qui interrompe sa continuité : noms et culturèmes peuvent être des signes performants pour interpréter le sous-entendu et l'implicite, il peut illustrer voire révéler au mieux les traits langues-cultures que peuvent celer les signes-mots. Dans cette ordre d'idées, M. De Carlo explique que : *«la polysémie du texte permet au lecteur de se distancier, de se méfier des évidences, de voir et de se voir en oblique.» (Ibid., 41)*

Sans réduire leur immense avantage, tout compte fait, le texte et l'image véhiculent une vision sur soi et sur l'Autre : le texte dit long ; il n'est pas un assemblage de phrases échaffaudée ou de mots ajencés, mais il est une culture empreintée d'us et de legs, structures tatouées et suite linguistique zébrée. Interpréter une image, c'est faire particulièrement le point sur chaque composant et sur chaque zone pour pouvoir mettre en relief le non-dit et l'implicite.

4. Méthode d'analyse

Nous optons pour une approche qualitative qui nous permet d'analyser le contenu du texte et l'image afin d'extraire les composants linguistiques et culturels qui sont présents. Cela nous fournit une vision sur la diversité des

langues et des cultures que peut véhiculer le manuel scolaire en tant que support incontestable d'enseignement-apprentissage.

a. Protocole d'analyse

L'approche qualitative se veut analytique ; elle permet d'analyser le contenu de l'image et du texte en mettant en exergue les langues ainsi que les cultures mises en présence. Cette opération met en exergue ce que le manuel recèle et transpose, en gros, comme vision altéritaire sur l'Autre, autrement dit nous interprétons le non-dit de l'image et du texte.

b. Corpus d'analyse

Le manuel scolaire de 3 A.S consititue un outil exemplaire compte tenu de la richesse de son contenu : il est à la fois un matériau d'enseignement et outil véhiculaire de la langue et de la culture. Dispose de ressources informatives importantes, le manuel conjugue une forte propotion d'éléments communicationnels et informationnels.

Ce support pédagogico-didactique s'inscrit dans la perspective de nouveau programme qui est mis en vigueur à partir de l'année 2008. Il propose de multiples activités orales et écrites, des situations d'apprentissages à travers des projets contrétisés qui sont mis au terme de chaque projets pédagogiques, une conception de l'apprentissage où l'apprenant a la possibilité de prendre position, tel est le deuxième projet (le débat), et enfin les différents types d'évaluation: diagnostique, formative et certificative, qui permettent à l'apprenant de mesurer le degré de sa compétence de compréhension et de production.

5. Analyse et interprétation

Nous exploitons le manuel scolaire pour révéler la dimension linguistique et culturelle. En effet, il est, d'une part, objet pour travailler le lexique, la

grammaire et la phonétique... D'autre part, il réjouit d'un ensemble informationnel et culturel, tels que les articles de presse, publicités, poèmes...

Les auteurs du manuel

Le manuel contient une diversité de textes écrits par plusieurs auteurs, nous citons entre autres Kabeb Yacine, Victor Hugo, Boris Vian, Guy de Maupassant, André Gide, Jean-Jacques Rousseau, Voltaire, Jacques Salome, Mahfoud Kaddache, Mohamed Dib, Taher ben Djelloun, etc. Cette variété d'auteurs explique la diversité culturelle et linguistique dont se dote chacun d'eux.

Dans cette perspective, nous mettons en évidence certains textes et images qui véhiculent la dimension alterlinguistique et alterculturelle.

5.1. Texte et image, supports linguistiques et culturels

5.1.1. Supports textes

5.1.1.1. Bénaïssa, La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

a- Cheikh, mederssa, Dieu, tenir à la medersa par solidarité avec notre cheikh

b- Vacances de Noël et de Pâques, tenir à l'école par crainte de parents.

L'auteur algérien raconte ses souvenirs de la période coloniale à travers les éléments dichotomiques suivants : Noël, la fête de Pâques, « l'école / la médersa », « le cheikh/le maître », « l'arabe /le français » ; ceux-ci convoquent l'apprenant à établir une comparaison entre la culture d'origine et la culture étrangère. Noël et le Pâque sont les fêtes des chrétiens. Ces termes introduits évoquent la dimension religieuse de la société française. A

travers l'énoncé « les vacances de Noël et de pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa », nous comprenons que seules les écoles françaises étaient en vacances, alors que la médersa n'était pas concernée par ces fêtes. Tandis que l'école française approche les apprenants algériens de la civilisation gréco-latine. La médersa protège la civilisation arabo-musulmane et les traditions algériennes menacées par la colonisation.

Le *cheikh* est la personne chargée d'enseigner et d'éduquer les disciples, tandis que l'enseignant est la personne chargée de transmettre le savoir et la connaissance.

Au bout du texte, le contenu s'ouvre sur l'aspect alterlinguistique où l'auteur invite son lecteur à apprendre le français et l'arabe *“Apprenez l'arabe, il vous fera toujours l'honneur/ Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin”*, l'alterculturel se perçoit présentement à travers ces deux expressions : *“Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes/ Apprenez le français vous saurez qui ils sont.”*

5.1.1.2. Le texte de Tahar BEN JELLOUN, *Le racisme expliqué aux lecteurs du journal, Le monde*

Dans ce texte, l'auteur fait le point sur une thématique centrale et universelle à savoir la xénophobie qui caractérise le monde d'aujourd'hui. Il condamne de façon ferme ce fait indésirable qui véhicule la haine vis-à-vis de l'étranger, en visant les traits de divergence plutôt que de convergence.

Ce texte développe un processus interculturel et interracial qui outrepassé tout type de refus et de contestation de l'Autre en éradiquant les cloisons étanches entre les cultures.

5.1.1.3. Chant populaire kabyle, M. Benbrahim

Dans ce poème, le poète relate les traditions kabyles en faisant le point sur certaines spécificités culturelles telles que les fêtes religieuses. Ceci explicite la dimension culturo-anthropologique de la société kabyle.

L'auteur promeut ses traditions via la mise en valeur des pratiques qui se font au quotidien. En outre, l'auteur use de certains termes à charge culturelle, tels *l'Aïd*, *Aït Tahar*, *Fadhma*, *Sidi Tahar* qui renvoient à des considérations religieuses (*Fadhma*, c'est la fille du prophète ; *Sidi Tahar* désignant par le mot *Sidi* le privilège qu'on accorde à quelqu'un doué d'un esprit de prestige sacré ; *Tahar* désigne la propreté de l'esprit et du corps ; *Aïd*, c'est la fête musulmane). Ces termes à charge culturelle ou culturèmes selon L. Collès sont porteurs d'un capital culturel.

5.2.1. Supports images

Des affiches transposent une vue universelle telles que la solidarité (p. 141), qui relève principalement d'une valeur humanitaire : elle promeut l'idée de partage et de coopération entre les humains en valorisant l'idée de la fusion et de la cohabitation. Cette affiche porte une devise affichant l'idée d'aide des individus qui vivent dans des conditions précaires. Le rapport que véhicule cette affiche lie l'homme à l'humanisme, donc elle est fondamentalement humanitaire.

Une autre affiche (p. 136) traite de l'idée de la protection de la planète. Ceci relève également d'une valeur écologique, dans la mesure où chaque concitoyen est appelé à préserver la planète de la détérioration, en exhortant chaque membre à économiser et à partager de manière équitable les ressources durables. La relation que met en lumière cette publication est le rapport de l'homme à l'environnement.

Le texte et l'image constituent un support considérable pour illustrer une culture et transmettre une langue. Par ses lexèmes et ses culturèmes¹, le texte déborde sa dimension structurelle pour épouser une valeur extralinguistique. L'image, quant à elle, offre un sens imagé, elle véhicule aussi la culture et la langue en alternant entre l'*endolingue* et l'*exolingue*, l'*expression* et l'*expressivité*, l'*ego* et l'*alterégo*, le *dialogue* et le *monologue*... Ces composants sont assez nécessaires pour s'ouvrir à l'Autre. Néanmoins, ils devront être sciemment exploités pour que l'apprenant puisse tenir compte de la diversité qui l'entoure.

Enfin, le manuel scolaire demeure un support au service de l'apprentissage aussi bien des langues que des cultures. Il importe d'envisager le texte et l'image au-delà de leur lecture première : chercher *les inférences* qui consiste à inscrire le texte dans ses conditions de productions, comme le notent P. Charaudeau et D. Maingueneau «*les faits de langage sont soumis à des conditions de productions de vérité mais qu'ils ne se réduisent pas tous à une description strictement logique, et qu'il est donc nécessaire de tenir compte de la situation empirique dans laquelle ils sont produits et interprété.*» (2002, 310).

La présence des langues à l'intérieur d'un texte ou une image décèlent la dimension "*alter*" qui exprime l'Autre à travers son langage et sa culture et y introduit soi-même par le fait de l'auto-identification langagière et culturelle moyennant d'éléments culturels et linguistique s'insérant implicitement ou explicitement dans le texte.

Le texte et l'image rapprochent les visions des mondes ; et ce répond à notre question de départ que le manuel scolaire s'inscrit dans la nouvelle

¹ Les traits spécifiques caractérisant une culture particulière.

perspective de la didactique du plurilinguisme ou les approche(s) plurielle(s) ayant pour vocation d'ouvrir l'enseignement-apprentissage sur la diversité des langues-cultures, en relativisant "l'idéalisme linguistique" et en démythifiant "le modèle du locuteur idéal" au profit du décloisonnement des langues et des cultures.

Références bibliographies

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

Bakhtine, M. 1934/1978, chap. III, « Le plurilinguisme dans le roman » et chap. IV, « Le locuteur dans le roman », *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard, 122-182.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris VI^e, Seuil.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*, Paris, CLE international.

Taleb-Ibrahimi, Kh. (2014). *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*, p. 41-54. <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>

Annexe



Affiche 1 : p. 141



Affiche 2 : p. 136