

La littérature algérienne de langue française au lycée. L'exemple du récit.

D^r Tayeb Bouderbala

Université de Batna

ملخص

يسعى هذا البحث الى طرح إشكالية النصوص السردية الجزائرية المكتوبة باللغة الفرنسية والتي تتضمنها كتب التعليم الثانوي من خلال التساؤل عن طبيعة اللغة الفرنسية التي تتبناها برامج التدريس وعن الخلفيات الايديولوجية والبيداغوجية التي تتحكم في تدريس هذه النصوص.

البحث عبارة عن قراءة نقدية تفكيكية لمحتويات هذه النصوص ولدالاتها السياسية والايديولوجية والثقافية، وهو يؤسس لرؤية استشرافية في مجال تدريس اللغات الاجنبية.

Résumé

Cette étude tente de poser la problématique du statut du récit littéraire algérien de la langue française dans les manuels scolaires du secondaire, en faisant ressortir leur portée pédagogique et idéologique. Il s'agit d'une critique qui dévoile les limites d'un type d'enseignement miné par des contradictions de toutes sorte, pour esquisser les contours d'une stratégie future

La littérature maghrébine de langue française a permis au Maghreb moderne d'engager un dialogue fructueux avec les différentes littératures et les différentes cultures du monde et d'atteindre ainsi l'universalité. Dans un monde réduit à n'être qu'un « village planétaire »¹, le Maghreb, berceau de grandes civilisations et creuset d'apports culturels de différents continents, est tout naturellement destiné à assumer un rôle de première importance dans les dialogues de demain, comme le souligne, à juste titre, le penseur marocain Ahmed Moatassime, lorsqu'il affirme que « le Maghreb, méditerranéen et africain, arabe et musulman, imprégné d'un double héritage oriental et occidental, constitue un véritable laboratoire. On y élabore non les techniques du futur, certes, mais peut-être l'une des plus grandes dimensions interculturelles de l'avenir. Surtout si l'on prend en considération l'espace géopolitique exceptionnel qu'incarne cette région dans le monde »².

Les écrivains maghrébins, possédant pour la plupart d'entre eux, deux compétences linguistiques, l'arabe et le français (certains d'entre eux sont même de véritables polyglottes), et du fait de leur proximité culturelle, géographique et historique de l'Europe, sont à l'affût des courants les plus novateurs et les plus modernistes qui agitent l'ordre (ou le désordre) culturel mondial. Aussi, ont-ils participé activement, en dépit des contraintes de toutes sortes, à l'élaboration de nouvelles valeurs culturelles du patrimoine culturel mondial. La dialectique du Même et de l'Autre, de l'identité et de la différence, a permis à la littérature maghrébine de confronter sa personnalité culturelle propre avec les différentes aires culturelles du monde (méditerranéenne, européenne, sud-américaine, africaine, asiatique, etc.), grâce à une érudition savante et un travail créateur et spéculaire, qui ont placé ces écritures au cœur des confluences civilisationnelles³.

Il s'agit d'une littérature maghrébine de langue française, mais profondément ancrée dans l'imaginaire et les structures profondes de l'être maghrébin. Ce français relevant des structures superficielles (ou du phénotexte selon l'expression de Julia Kristeva), est supposé

exprimer des structures profondes de la sensibilité et de l'identité maghrébines (le génotexte dirait Kristeva). Il va sans dire que les choses ne sont pas aussi simples et que l'équation aboutit souvent à une aporie. Mais la richesse d'une culture ne réside-t-elle pas dans sa capacité d'ébranler les lieux habituels du dire, du penser, et du sentir ?

Les manuels scolaires de français au Maghreb, ont naturellement accordé une place de choix à cette littérature dans leur programme d'enseignement. Pour des raisons d'exigence méthodologique, nous avons choisi de restreindre notre champ d'étude au récit algérien de langue française.

On sait que le statut du français au Maghreb est lié à la présence coloniale française. En effet, la scolarisation officielle durant cette période était basée exclusivement sur l'enseignement du français. Avec les indépendances, de nouvelles politiques linguistiques s'imposent. Il s'agit de réhabiliter la langue arabe – langue identitaire et civilisationnelle – longtemps interdite de Cité. Des stratégies d'arabisation sont mises en œuvre. Elles varient d'un pays à l'autre ⁴. Le français en tant qu'héritage linguistique et culturel (un butin de guerre dirait Kateb Yacine) et en tant qu'instrument de modernité, continue à bénéficier d'un traitement de faveur dans les différentes politiques linguistiques menées depuis le recouvrement des indépendances.

L'Algérie, le pays le plus acculturé (ou le plus déculturé) du Monde arabe, a éprouvé le besoin, dès l'indépendance, de renouer avec les fondements identitaires de sa personnalité. Ainsi, la langue arabe, longtemps « inter-dite » et clandestine, et à l'instar des maquisards, fait son entrée triomphale dans la Cité.

Pour des raisons essentiellement idéologiques⁵, on assiste alors à une politique d'arabisation à outrance, menée dans l'anarchie et la précipitation et dont les retombées furent désastreuses pour le pays. En effet, l'Algérie ne s'est jamais remise de cette politique dont les conséquences se font sentir douloureusement aujourd'hui.

Cette politique d'arabisation relègue l'enseignement des français au second plan. Dès les années soixante-dix, l'enseignement fondamental et secondaire est totalement arabisé. Le français est enseigné à l'école primaire à partir de la quatrième année. Il s'agit d'un module qui accompagne le cursus de l'élève jusqu'à la classe de terminal du lycée.

La crise qui a ébranlé les assises les plus profondes de la société algérienne durant plus d'une décennie, a mis en évidence la lourde responsabilité que porte le système scolaire dans l'engendrement d'un modèle sociétal paradoxal et inouï.

La réforme de l'enseignement - de l'école primaire jusqu'à l'université - est à l'ordre du jour. La crise algérienne, l'économie de marché, la mondialité envahissante, le partenariat avec l'union européenne, sont autant de raisons qui incitent les autorités politiques à réformer radicalement le système scolaire. Ces réajustements, au demeurant salutaires, ne peuvent masquer les considérations d'ordre idéologique qui les sous-tendent et qui risquent de fausser toute entreprise de mise en œuvre d'un enseignement moderne fondé sur les valeurs de progrès, de liberté, de solidarité et d'humanisme.

L'Ecole, on le sait que trop, est un appareil idéologique d'Etat, comme aime le souligner Althusser ⁶. Elle contribue d'une manière décisive à « la reproduction de l'ordre établi »⁷. D'où la nécessité de libérer et de décoloniser l'Ecole grâce à une révolution des programmes et des mentalités (vœux utopiques pour certains).

Cette nouvelle réforme de l'enseignement passe nécessairement par la valorisation du statut des langues étrangères (le français est considéré, en Algérie, comme une langue seconde). Désormais, le français sera enseigné à partir de la deuxième année et non plus à partir de la quatrième année du primaire. Cette politique est entrée en vigueur dès septembre 2003, avec toutes les conséquences qui en résultent.

Cette introduction générale nous a permis de situer le cadre approprié de notre problématique. Car les détails ne peuvent être rendus intelligibles qu'une fois intégrés à un vaste ensemble qui les subsume pour leur fournir cohésion et cohérence.

Les manuels scolaires de français auxquels nous nous référons sont conçus par le Ministère de l'Education Nationale et confectionnés par le l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) qui a remplacé l'ancien Institut Pédagogique National. Leur édition est relativement récente. La première édition du livre de la première année secondaire (1^{ère} AS) date de 1997-98. Le deuxième livre relatif à la même année (1^{ère} AS) date de 1998-99. Le livre de la deuxième année (2^{ème} AS) date de 1999-2000. Le livre de la troisième année (3^{ème} AS) est le plus récent, puisqu'il est édité durant l'année 2000-2001.

La confection de ces récents manuels suppose que leurs concepteurs ont atteint une grande maturité et un degré de conscience très élevé, compte tenu des expériences passées et des différents bilans établis,

Ce qui serait intéressant de remarquer, c'est que ces manuels scolaires ont rompu avec la formule consacrée de « cours de civilisation française » ou de cours de « culture française ». Formule qui renvoie aux différents aspects de la société et de la culture françaises qu'il s'agit d'explorer et de découvrir. Ces nouveaux textes renvoient plutôt à une France désincarnée, idéalisée, mythifiée et représentée par des sommités intellectuelles et littéraires de l'universel, tels que Hugo, Chateaubriand, Maupassant, Daudet, Zola, Stendhal, Rousseau, Jules Verne, Eluard, Aragon, Boris Vian, etc. En somme, c'est tout le Panthéon des classiques français qui est convoqué. Ce qui est visé, ce n'est pas la culture française, dans sa spécificité, mais dans ce qu'elle contient comme valeurs de progrès, d'humanisme et d'universalité. Le français est alors sommé d'exprimer la science, le savoir universel et les valeurs humanistes et transnationales. Il y a là, on le devine, une volonté de déterritorialiser

le français et de le décoloniser en le libérant de ses supports idéologiques, culturels et ethnocentristes.

Ces manuels font appel aussi bien aux récits romanesques qu'à la poésie algérienne. Le chapitre consacré à la poésie contemporaine est illustré par toute une pléiade de poètes algériens tels que Kateb Yacine, Assia Djébar, Anna Gréki, Mohamed Dib, Malek Haddad, Jean Sénac, Bachir Hadj Ali, Noureddine Aba, etc.

Pour des raisons liées à la clarté de l'exposé, nous avons préféré axer notre réflexion sur le statut du récit dans ces manuels. Les récits dont il est question sont essentiellement des récits romanesques. Ceci est dû au prestige et à l'aura qui entourent le roman algérien, de langue française, devenu un monument de la littérature universelle.

Le choix des textes, opéré par les artisans des manuels, s'est porté essentiellement sur les romans parus dans les années cinquante et appartenant à ce qu'on a l'habitude d'appeler « la génération des fondateurs ». Ces romans, auréolés de succès et consacrés par l'imaginaire social, sont les suivants :

Mouloud Feraoun :

- 1) le Fils du pauvre, Paris, Seuil, 1954
- 2) La Terre et le sang, Paris, Seuil, 1953
- 3) Les Chemins qui montent, Paris, Seuil, 1957

Mouloud Mammeri

- 1) La Colline oubliée, Paris, Plon, 1952
- 2) Le Sommeil du juste, Paris, Plon 1955
- 3) L'Opium et le bâton, Paris, Plon, 1965

Mohamed Dib

- 1) La Grande maison, Paris, Seuil, 1952
- 2) L'Incendie, Paris, Seuil, 1954

3) Le Métier à tisser, Paris, seuil, 1957

4) Un Eté africain, Paris, seuil, 1959

Kateb Yacine

Nedjma, Paris, Seuil, 1956

Malek Haddad

1) La Dernière impression, Paris, Julliard, 1958

2) Je T'offrirai une gazelle, Paris, Julliard, 1959

3) L'Elève et la leçon, Paris, Julliard, 1960

4) Le Quai aux fleurs ne répond plus, Paris, Julliard, 1961

Assia Djebar

1) La Soif, Paris, Julliard, 1957

2) Les Impatients, Paris, Julliard, 1958

Une importance démesurée, comme on le voit, est accordée à ces « phares » de la littérature romanesque algérienne, car dans l'imaginaire collectif, ces romanciers appartiennent bel et bien à la mythologie fondatrice de la littérature algérienne, qui est associée à son tour au mythe fondateur de la nation algérienne incarné par la Révolution ⁸. Il s'agit d'un âge d'or, d'un temps primordial, celui de l'illo Tempore et de l'éternel retour cher à la vision mythique. Ceci explique cette fixation et cette obsession des origines qui fondent aussi bien le mythe de la littérature que celui de la nation algérienne.

L'idéologie nationaliste, qui informe ces manuels scolaires, récupère cette mythologie et l'investit de nouvelles fonctions idéologiques relatives à la légitimation et à l'hégémonie. Ainsi la lisibilité de ces textes est programmée et « apprivoisée » de manière qu'elle ne livre qu'un message monosémique et unilatéral. C'est la sacro-sainte règle du discours scolaire (fondement de l'idéologie conservatrice) : bien écrire, bien lire, bien penser. Une manière

d'occulter les contradictions et d'affirmer que tout est bien dans les meilleurs du monde.

Ce qui est retenu dans ces récits, c'est surtout leur valeur de documents et de témoignages sur la société algérienne. Autrement dit, ce qui importe avant tout, c'est le contenu, le signifié, l'idée au détriment de la littéarité et des valeurs esthétiques. Cette évacuation de la littéarité rejoint une certaine critique française qui ne voit dans la littérature maghrébine de langue française qu'un document illustrant la vie sociale, ou, au mieux, une sorte de carte postale destinée aux touristes assoiffés d'exotisme et d'évasion.

Cette programmation de la lisibilité de ces récits par les concepteurs de ces manuels renforce donc l'idée d'une littérature régionaliste, périphérique et dépendante d'un Centre (Métropole) qui lui confère sa justification, sa signification et sa raison d'être (une nouvelle métamorphose du rapport maître-esclave). On est confronté alors à ce phénomène que Deleuze et Guattari appellent « une littérature mineure ».⁹

Le récit- fétiche de ces manuels est représenté par le modèle du roman du 19^{ème} siècle où, une forme romanesque, historiquement datée, a émergé à travers la figuration réaliste et naturaliste. Certains romans algériens, plus ou moins « hermétiques », sont soit ignorés tout simplement, soit aseptisés et apprivoisés. On songe, à ce propos, à la fulgurance de l'écriture katébiennne qui rompt avec tous les procédés d'écriture consacrés par l'institution littéraire pour opérer un véritable travail de décolonisation aussi bien au plan de la forme qu'au plan du contenu. Les manuels n'ont retenu de ces récits éclatés que l'aspect réaliste anecdotique et trivial. Une manière de conjurer le pouvoir créateur, indomptable, iconoclaste et irrécupérable de l'écriture.

Mohamed Dib, de son côté, fut soumis, lui aussi, à cette atrophie qui a vidé son œuvre de sa riche signification. Le romancier a choisi, dès 1962, de rompre totalement avec la figuration réaliste. Son

nouveau roman, *Qui se souvient de la mer*, paru au lendemain de l'indépendance, inaugure le nouveau cycle fantastique de l'écrivain qui exploite d'une manière visionnaire les ressources du mythe de la science fiction, de la sémiologie, de l'art abstrait et de la modernité esthétique. Cette œuvre déroutante et complexe, dans la mesure où elle ne cadre pas avec une vision étriquée de la littérature est tout simplement ignorée. Son deuxième roman, *Cours sur la rive sauvage* (1964), subit le même sort. De ce fait, l'écriture fantastique dibienne qui a porté l'écrivain au sommet de la littérature universelle demeure inconnue et étrangère à l'imaginaire culturel algérien.

Cette entreprise de « vulgarisation » du récit romanesque algérien, pour le rendre transparent et familier, fait appel au récit ethnographique développé par certains romans de Feraoun et de Mammeri où il est question de folklore, de vie quotidienne, de mœurs et coutumes et d'un monde vivant en dehors de toute historicité. Cette pseudo-culture censée être, selon les artisans des manuels, une nourriture culturelle salvatrice, n'est en réalité qu'une forme ankylosée de pratique culturelle désuète et anachronique. Frantz Fanon écrit à ce sujet : « la culture n'a jamais la translucidité de la coutume. La culture fuit éminemment toute simplification. Dans son essence, elle est à l'opposé de la coutume qui, elle est toujours une détérioration de la culture. Vouloir coller à la tradition ou réactualiser les traditions délaissées, c'est non seulement aller contre l'histoire, mais contre son peuple ».¹⁰

Voulant révéler un monde traditionnel et familier, ces récits finissent par verser dans l'exotisme et l'ethnographie au relent néocolonialiste.

Nous remarquons aussi que la conception de la littérature qui s'y exprime est également une conception dépassée sacrifiant la poéticité du texte, la productivité textuelle et narrative, au profit de l'impressionnisme et des jugements subjectifs. Le plaisir du texte, le fonctionnement ludique et heuristique des récits, sont évacués de cette

lisibilité littérale, dogmatique et monosémique. Il y a là toute une pédagogie et toute une didactique de l'écriture et de la lecture, qui auraient permis à l'apprenant de prendre conscience du travail de production et d'engendrement du texte, loin de toute idée d'expression et de création ex nihilo. La conception sous-jacente qui s'y manifeste est celle du mythe de la littérature, de l'œuvre, de la création, de l'écrivain-démiurge, du sens, du reflet, etc. De nouvelles conceptions, véritablement prometteuses, comme celles de l'écriture, du texte, du discours, de productivité, d'intertextualité et de structure auraient contribué à inscrire ces textes dans une problématique langagière vivante et moderniste. Et c'est tout le problème de l'idéologie scolaire qui est posé. Bourdieu et Passeron notent, à juste titre, que « l'organisation pédagogique nous apparaît comme plus hostile au changement, plus conservatrice et traditionnelle peut-être que l'église elle-même, parce qu'elle a pour fonction de transmettre aux générations nouvelles une culture qui plonge ses racines dans un passé lointain »¹¹.

Ces récits sont, en réalité, des mini-récits, isolés arbitrairement de leur environnement narratif et scripturaire. Cet « infiniment petit », qui se trouve coupé de son macro-univers et des réseaux de rapports qu'il a tissé avec l'environnement, ne réussit pas à se soutenir et à se suffire par lui-même. Il serait donc utile d'établir une série de rapports intra-systémique et inter-systémique pour situer les détails dans leur solidarité et dans leur complémentarité. Le recours au résumé, au renvoi, aux mises en perspective, serait d'une utilité certaine.

S'agissant de la typologie des récits, les manuels scolaires, pour les raisons que nous connaissons, développent un engouement particulier pour une certaine variété de récits. Le récit autobiographique bénéficie d'un consensus dans ce domaine. Cela est dû, entre autres, au statut particulier du Fils du pauvre qui est un roman autobiographique par excellence et qui fonde la littérature algérienne de langue française dans son ensemble. Les manuels

n'établissent aucune ligne de démarcation entre l'autobiographie et le roman autobiographique. Ce qui pourrait provoquer une certaine confusion dans l'esprit des apprenants.

Les récits ethnographiques réalistes monopolisent le discours scolaire. Le récit merveilleux est parfois sollicité pour des raisons d'authenticité et d'identité.

Les récits épiques, récupérés pour les besoins de l'idéologie nationaliste, renvoient à une vision apologétique d'un passé sacralisé et mythifié. En effet, les luttes paysannes, les revendications syndicales, ainsi que la geste de la guerre de libération nationale sont particulièrement prisées par ce discours scolaire.

D'autres récits qui constituent, peut-être, la marque du génie des romans algériens sont tus et occultés par le programme d'enseignement. On songe notamment aux récits mythiques, historiques, fantastiques, poétiques, mystiques, etc.

La conception qui se dégage des récits romanesques récupérés, se rattache globalement à la vision traditionnelle du roman qui a dominé exclusivement durant tout le dix-neuvième siècle. La révolution romanesque qu'a connue le vingtième siècle à partir de la Deuxième Guerre Mondiale est totalement occultée par les manuels scolaires. Aussi, les nouvelles conceptions du personnage, du temps, de l'espace, du récit, de l'intrigue, de la narration y sont-elles totalement ignorées. Nous sommes confrontés à des citations ou à un ensemble de paragraphes qui isolent les « micro-récits » de leur environnement romanesque originel pour qu'ils acquièrent de nouvelles significations conformément aux nouveaux contextes. Il y a là tout un travail de programmation intertextuelle, basé sur le détournement du sens et de la signification. Ce travail d'appropriation, de récupération et de détournement (au plan de l'écriture comme au plan du contenu) permet à l'idéologie scolaire de fixer la lisibilité du texte romanesque et de l'orienter afin de maîtriser la circulation du sens et d'en atténuer les effets indomptables.

Ces récits romanesques sacrifient généralement la plupart des composantes de la fiction romanesque (le personnage, le dialogue, l'intrigue, le discours, le récit... etc) au profit de la description. Car il s'agit pour les artisans de se « théâtraliser » la fonction référentielle de l'écriture et de permettre aux apprenants de lire et de dire le réel « objectif » conformément à la conception classique de la langue (la langue instrument neutre exprimant le réel). Ceci est illustré par les citations extraites des romans réalistes de Feraoun, Mammeri, Dib, Haddad, Ouary, etc...

Le modèle ethnographique est tout naturellement choisi pour figurer le réel comme le montre cet extrait de *La Terre et le Sang*, de Mouloud Feraoun :

« Les Aït-Abbas habitent à côté des Aït-Tahar. Ce sont des cultivateurs et des khaounis. (...) On peut se représenter un Aït-Abbas de la vieille génération vêtu d'une gandoura de grosse toile, à large échancrure, sans manches et sans ornements, ceint de la courroie de cuir à gros clous jaunes qui retient haut cette gandoura et laisse nus des genoux secs et des mollets luisants. Il faut le coiffer d'une chéchia râpée, frangée de crasse et d'un turban terni, le chausser de mocassins qui montrent à chaque pied un volumineux orteil et découvrent par derrière un talon aplati, épais et crevassé ». (Livre de français. 1^{ère} AS. P. 176)

Le recours à la description réaliste qui se caractérise par la transparence linguistique et la simplicité du style (une sorte de Degré zéro de l'écriture, selon Barthes) permet, selon la conception des artisans de ces manuels, de développer la compétence de lecture et d'écriture, c'est-à-dire la mise en texte du réel. Elle permet également, au plan du contenu, de transmettre un savoir sur la société algérienne. Un savoir, faussé et mythifié, à la base, par une option primitiviste, passéiste et anachronique. D'où l'aporie et les limites de la fonction pédagogique et didactique du récit romanesque récupéré.

Le roman en tant que système sémiotique et culturel dominant de la civilisation moderne, constitue un instrument d'épanouissement et de développement intellectuel inégalé pour l'apprenant. Nous constatons, malheureusement, que ces manuels scolaires ne répondent pas aux attentes d'une pédagogie adaptée aux défis de notre temps. D'où la nécessité de repenser le statut du français dans l'enseignement en Algérie.

Cette lecture, qui ne prétend nullement avoir épuisé le sujet, se conçoit comme une contribution critique à l'étude de l'enseignement du français en Algérie. Le dilemme auquel se sont trouvés confrontés les artisans de cette politique réside surtout dans l'absence d'une théorie, d'une vision d'ensemble, d'une finalité et d'une stratégie gouvernant la politique d'enseignement. Finalement, ce qu'il faut observer c'est que l'enseignement du français et l'enseignement en général en Algérie souffre terriblement de l'absence de la dialectique des moyens et des fins, des stratégies et des finalités, en un mot de l'absence d'un projet de société crédible qui esquisserait les contours d'une société future à inventer et d'une utopie à créer.

Notes :

- 1.- Marshall Mac Luhan: Pour comprendre les médias, Paris, Mame, Seuil, 1968
- 2.- Ahmed Moatassime : « Langue française et pluralité au Maghreb » in Französisch heute (Francfort), juin 1984, p.8
- 3.- A. Khatibi écrit à ce sujet : « ... c'est pourquoi, lorsque nous dialoguons avec des pensées occidentales de la différence (celle de Nietzsche, de Heidegger, et parmi nos contemporains proches, celles de Maurice Blanchot et de Jacques Derrida, nous prenons en compte, non seulement leur style de pensée, mais aussi leur stratégie et leur machine de guerre afin de les mettre au service de notre combat qui est, forcément, une autre conjuration de l'esprit, exigeant une décolonisation effective, une pensée concrète de la différence ». Maghreb pluriel, Paris, Denoël, 1983, p.20,
Cf : également : Imaginaire de l'Autre (du même auteur), Paris, L'Harmattan, 1987.
- 4.- Cf : Gilbert Granguillaume : Arabisation et politiques linguistiques au Maghreb, Paris, Maisonneuve & Larose, Coll. Islam d'hier et d'aujourd'hui, 1983
- 5.- Cf : Abdallah Mazouni : Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb, Paris Maspéro, 1969
- 6.- Cf : Louis Althusser : Positions, Paris, Editions Sociales, 1976.
- 7.- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Edit. Minuit, 1970
- 8.- Cf : Charles Bonn : La Littérature algérienne de langue française et ses lectures. Ottawa, Naaman, 1974.
- 9.- Gilles Deleuze et Félix Guattari : Kafka (pour une littérature mineure) Paris, Minuit, 1975.
- 10.- Frantz Fanon : Les Damnés de la terre, Paris, Maspéro, 1961, P.61
- 11.- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : Op. cit. pp. 232-233