

[Pour *Le Lien*, revue du Service de l'ELCO, Enseignement de la langue et de la culture d'origine, n°2 en 2016, responsable de la rédaction, Youssef Nacib]

La Littérature algérienne dans les manuels scolaires algériens Chronique d'une présence controversée

Traiter d'un tel sujet c'est traiter, sur le fil du rasoir, de la formation de l'élève algérien. « Auteurs algériens », ce sont des auteurs écrivant dans les différentes langues du pays. Il me faut donc préciser, d'entrée de jeu, que je n'aborderai que les auteurs algériens de langue française, les seuls pour lesquels j'ai quelque compétence, même si je sais que ce n'est qu'un des volets des expressions littéraires algériennes. Je ne propose pas d'enquête systématique sur la présence de leurs œuvres dans les manuels scolaires : d'une part, la longueur de cet article n'y aurait pas suffi, d'autre part cette enquête ne me semble pas nécessaire. J'essaierai, à partir d'exemples datés d'aborder les réflexions que soulèvent l'absence ou la présence des auteurs d'algériens dans les manuels ; et ainsi, convier à réfléchir à la mise en relation de la littérature d'un pays, de la langue enseignée et de la transmission recherchée, les manuels étant la pierre de touche des relations choisies.

Pour bien situer le propos, un rappel du système scolaire algérien est nécessaire. C'est en 1980 que l'Ecole Fondamentale d'un enseignement polytechnique de neuf ans a remplacé l'enseignement bilingue dispensé depuis l'indépendance, intégrant dans une même structure le primaire et le moyen antérieurs. Les manuels ont donc été progressivement changés mais, bien entendu, pas pour tous les niveaux en même temps. Cette réforme a été conséquente sur bien des points du programme mais ses deux dispositions les plus visibles et les plus importantes pour le système en général et pour l'enseignement de la langue française ont été d'une part le recul d'une année pour l'apprentissage du français, de la 3^{ème} année du primaire en 4^{ème} année du Fondamental et, d'autre part, la disparition du français en tant que langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques (mathématiques, sciences naturelles, géographie, sports et loisirs et travaux manuels), ce qui a réduit la pratique de la langue en classe à la moitié de ce qu'elle était auparavant. En ce qui concerne les manuels, les premiers à être modifiés ont été ceux de 3^{ème}, 4^{ème} Année élémentaire, ceux des 5^{ème} et 6^{ème} AE étant restés dans les classes jusqu'en 1986. Les premiers manuels ont été en service entre 1964 et 1980. Les seconds, ceux de l'Ecole fondamentale ont été progressivement remplacés jusqu'en 1990¹.

1 - Les auteurs algériens et les textes littéraires dans les manuels avant 1980

Le débat sur l'intérêt du texte littéraire dans la classe de langue est un débat ancien, sans cesse réactivé à telle ou telle occasion. La première période de l'Ecole algérienne après l'indépendance se caractérise par un recours assez important aux textes littéraires. Sur la lancée de l'enseignement précédent, le texte littéraire est vu comme appui conséquent de l'apprentissage linguistique, au détriment de l'apprentissage littéraire. C'est-à-dire que le texte littéraire est le support d'exercices de compréhension, de syntaxe et de lexicologie. Il n'est pas étudié dans sa spécificité.

Dès la 4^{ème} AE, c'est-à-dire alors dès la seconde année d'apprentissage du français, on veut familiariser l'élève avec des Histoires de bêtes, des contes et légendes et les textes en vers pour faire goûter le plaisir de lire. Sur les 104 textes recensés dans le manuel, 30 sont

¹ Nous utiliserons comme abréviation pour la première période : 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} A.E (élémentaire) ; 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} AM (Moyen) ; 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AS (Secondaire). Pour la seconde période : 1^{ère} à 9^{ème} AF.

des textes littéraires. Mais tous réécrits laissant apparaître que leur fonction essentielle est l'éducation morale des enfants et la proposition d'un modèle de société qui se distribue entre riches et pauvres. Ces derniers ont des conflits qui sont sanctionnés par la punition et la récompense. Pour donner une idée de « l'algérianité » de ces textes, on remarque que 6 sont des contes dont un adapté en français par Dib, le conte d'Aladin en trois textes, des contes maghrébins (4) et une histoire de Djeha. Par ailleurs, on trouve aussi un extrait du *Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun sur la « Poterie Kabyle » pour la valorisation de l'artisanat et un extrait de la nouvelle d'Isabelle Eberhardt, *Yasmina, la petite bergère* qui échappe au mariage avec un vieux borgne pour épouser un jeune et beau garçon : il suffit de lire la nouvelle originale pour mesurer la distorsion de l'histoire !

En 5^{ème} AE, la proportion des textes littéraires s'inverse : ils sont 88 sur 125, la plupart d'entre eux, réécrits. Ils sont surtout présents à partir du centre d'intérêt XVII : - Excursions, récits. XVIII – Vie au Sahara. On pouvait constater déjà que dans le manuel de 4^{ème} AE, le Sahara semblait extérieur à l'Algérie et qu'il subissait le traitement exotique d'autres contrées étranges du monde. En effet, il était présenté à l'écolier algérien comme un monde étrange et différent. Un exemple peut en être donné pris dans le chapeau introductif au texte de Saïd Belanteur (Texte 86), « Plein Sud » : « Un touriste algérien arrive au M'Zab pour la première fois »... De plus ce centre d'intérêt est placé entre « excursions » et « Afrique noire » (centre d'intérêt XIX suivi du centre d'intérêt XX - Animaux sauvages et animaux migrants). Par la suite, on a : XXI – Sites historiques et Musées – XXII – Grandes villes à travers le monde – XXIII – Ports, Paquebots, Croisières – XXIV – Aéroports, Avions, Aviateurs célèbres – XXV – Cosmonautes et Fusées – Conquête de l'Espace [est-ce un hasard si on termine pour ce thème et pour le manuel, sur un échec soviétique (Texte 124) et une victoire américaine (Texte 125) ?] Précisons que peu de textes sont repris d'œuvres algériennes mais que celles-ci ne sont pas absentes.

Prenons l'exemple du centre d'intérêt « L'Usine », représentatif à la fois de la place donnée aux auteurs algériens et du traitement que subissent ces textes. Ce centre d'intérêt regroupe les textes 21 à 25 : trois d'entre eux sont des textes « fabriqués » à partir de réalités nationales (à l'usine de jus de fruits, à l'usine de chaussures, à l'usine de confection) et ils sont accompagnés de deux textes littéraires : l'un de M. Van Der Meersch (« Une jeune ouvrière ») ; l'autre de Mohammed Dib, « Un dur apprentissage » qui prend un extrait de roman en limant tout ce qui est marqué socio-historiquement. Nous allons y revenir car il est repris en 6^{ème} AE et est assez caractéristique du traitement d'un texte d'auteur algérien quand il est choisi.

En 6^{ème} AE, la totalité des textes sont des textes d'écrivains : le texte n'est pas un aboutissement mais un point de départ et d'appui pour l'acquisition de la langue. Le malaxage des textes littéraires est une constante des choix, les confectionneurs de manuel ne font d'ailleurs que reprendre une pratique antérieure qui, sous couvert de simplification linguistique, œuvrent aussi à une homogénéisation des contenus, une mise en adéquation du message transmis avec la doxa. L'exemple choisi est celui de l'extrait cité « Un dur apprentissage ». Cet extrait est repris dans les deux manuels, en 5^{ème} AE (texte 25, le texte est au présent) et en 6^{ème} AE. (Texte 98, le texte est à l'imparfait). Mettons en regard le texte original et le texte du manuel.

Extrait de M. Dib :

« Le fil de l'aurore ne faisait qu'apparaître qu'Omar apportait déjà la laine achetée à Socq-el-Ghezal. Le bonheur de ces aubes tendres, rayonnantes, à la fraîcheur éblouie, le déchirait comme une écharde.

Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux. Puis il allait aux commissions avec les ouvriers. Il se sentait moins sombre et triste ; les conversations désabusées des tisserands, il les écoutait de loin dans un demi-engourdissement. Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir, chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin et des consignes. Il avait la charge de faire le marché du

patron. Mais sa mission n'était jamais remplie selon les désirs de dame Bouanane ; il écoutait religieusement les remontrances de celle-ci.

Pour aider le vieux Skali que la sénilité rendait, certains jours, impropre à tout travail, il embobinait de la chaîne des Trara, ténue comme des cheveux d'ange. Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait sitôt que l'homme la retirait de son chaudron noir.

S'acquittant tant bien que mal des mille et une corvées que l'on requérait de lui, il n'arrivait à satisfaire personne. Toujours quelqu'un le poursuivait de ses insultes, le tançait. Qu'on l'injurie, bah ! il s'y est habitué ; ce dont il ne veut pas, ce sont les coups de poing, les navettes qu'on lui envoie à la tête. Si d'aventure, il lui arrivait d'embrouiller un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, lui lançaient des jets de salive.

[une page entière est supprimée qui raconte un nouvel épisode cruel].

Les jours s'écoulaient, Omar mûrissait. Il n'était pas plus gauche ni moins vif à saisir les choses qu'un autre. Il avait acquis une bonne dose d'expérience depuis qu'il travaillait ici. Les mauvais traitements n'avaient plus autant d'effet sur lui qu'aux premiers jours. Il avait appris à se défendre. »

Voici le texte de l'IPN :

« Le soleil se levait à peine : déjà Omar apportait la laine qu'il avait achetée la veille au souk.

Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux. Puis il faisait les commissions pour les ouvriers.

Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin : en effet, c'était lui qui était chargé de faire le marché du patron. Mais dame Bouanane n'était jamais contente : les légumes n'étaient pas frais, la viande était trop grasse, il avait oublié de porter le pain au four du boulanger... Il écoutait sans répondre, en baissant la tête, les sévères reproches de dame Bouanane.

Il y avait dans l'atelier un vieil ouvrier que l'âge rendait, certains jours, incapable de travailler. Pour l'aider, Omar embobinait les fils fins comme des cheveux ; les faibles yeux du vieillard n'arrivaient pas à les distinguer. Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait dès que l'homme la retirait de son chaudron noir.

Chacun lui donnait des ordres ; il essayait de rendre service à tout le monde mais il n'arrivait à satisfaire personne.

Il y avait toujours quelqu'un pour lui lancer des reproches. Bah ! il s'y était habitué ; ce dont il ne voulait pas, c'étaient les coups de poing, les navettes qu'on lui envoyait à la tête. Si, par hasard, il lui arrivait d'embrouiller un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, le grondaient vivement.

Les jours passaient ; Omar grandissait. Il n'était pas plus maladroit ni moins vif qu'un autre. Il avait gagné à ce travail une bonne dose d'expérience : il savait cacher sa colère quand on le maltraitait. Il avait appris à se défendre ! »

On constate qu'entre le texte littéraire et le texte fabriqué, « d'après... », il y a des transformations linguistiques et stylistiques, le souci étant, sans doute de s'adapter au niveau de langue des élèves pour atteindre une sorte de français standard avec suppression de métaphores, introduction de la fonction métalinguistique, neutralisation de l'humour de l'écrivain, suppression de tout référent géographique et aussi du contexte historique. On supprime tout ce qui pourrait montrer le travail comme pénible, les corvées deviennent des services, ce qui est violent est supprimé ou édulcoré : ainsi le lancement des jets de salive devient « ils le grondaient vivement ».

On enlève au texte sa dynamique historique, ce qui est encore plus flagrant pour un autre texte de Dib, très marqué par le contexte colonial, extrait proposé dans le même manuel, (Textes 77-78, « Le petit porteur », p. 152-155 correspondant aux pages 165 à 169 de *L'Incendie*) : dans cet autre extrait, toute référence à l'origine ethnique des personnages est supprimée, le Français devient le monsieur, le petit indigène devient le petit garçon, le prénom français du fils du monsieur est supprimé. On parvient ainsi à une véritable occultation des rapports colonisateur/colonisé. On voit donc que la « fabrication » d'un autre texte n'est pas seulement une exigence de « français facile » mais aussi une réorientation des significations du texte de Dib. On reste souvent perplexe car on peut multiplier les exemples

de ces transformations. La question de l'usage du texte littéraire comme nécessaire à l'apprentissage linguistique d'une langue – question qui est très controversée – se pose vraiment : en effet pourquoi jouer ainsi avec le texte de l'auteur ? Dès la 4^{ème} AE, nous pouvons constater l'affadissement des contes une fois réécrits. S'il faut tellement réécrire et corriger les textes du patrimoine ou les textes d'écrivains avant de les donner aux élèves pour qu'ils soient lisibles (une lisibilité, on l'a vu, plus idéologique que linguistique), à quoi bon les choisir ?

On remarque néanmoins que, dans ces premiers manuels post-indépendance, l'élève est familiarisé avec des noms d'auteurs algériens et qu'il y a eu un certain effort pour algérianiser les programmes.

Qu'en est-il, pour le cycle moyen, après ces trois manuels de l'élémentaire ? Les présentations des manuels (*Lecture et langue française*, 1^{ère} et 2^{ème} année du Moyen et *Textes choisis*, *Langue française*, 3^{ème} et 4^{ème} année du moyen) donnent clairement leurs objectifs. Proposer « un contenu adapté à la réalité algérienne et conforme à nos options ; amener l'élève à « mieux connaître, à mieux comprendre son propre milieu » et préparer « en même temps son intégration future dans la société ». Les motivations pédagogiques, quant à elles, vont de la nécessité de repenser, à la suite de la réforme de l'enseignement, « les contenus d'éducation et de promouvoir des méthodes nouvelles » en première année du moyen à celle d'amener une connaissance de la « réalité algérienne sous de multiples aspects : social, économique, culturel » en troisième année. Les objectifs sont définis en fonction d'une progression : les deux premières années sont réservées à la pratique d'une « langue d'usage courant relativement simple, utilisant des structures et un lexique à fort coefficient d'emploi » ; la troisième année aborde l'acquisition et la pratique d'un « autre niveau de langue, celui de la langue littéraire, plus élaborée.² » On va, donc de la première à la quatrième année du moyen, de l'insertion de nombreux textes « adaptés » à des textes littéraires authentiques. Il y a différentes techniques pour que l'élève comprenne « la pensée des grands écrivains ». Tout d'abord, l'extrait choisi est précédé d'un titre qui l'oriente ainsi que le chapeau qui l'introduit et les questions qui le canalisent. Pour le sujet qui nous retient ici, on remarquera la présence de plusieurs auteurs algériens ou du Maghreb, aux côtés de textes plus habituels dans les manuels de français déjà connus : ainsi à un extrait choisi du *Fils du pauvre*, succède un extrait de *Poil de Carotte* de Jules Renard ou un texte sur l'enfance de Léon Tolstoï. Mais le texte n'est pas l'occasion de se familiariser avec un auteur, Mouloud Feraoun ou Kateb Yacine : il est choisi pour illustrer un thème, un paysage ou un portrait qu'on généralise. Pour ne pas surcharger notre article par l'analyse, nous constatons que sur les 10 premiers textes des trois premiers manuels, les auteurs algériens se distribuent ainsi :

1^{ère} AM. 2 textes sur 10 : un extrait du *Fils du pauvre*, l'autre de *La Colline oubliée* de Mouloud Mammeri.

2^{ème} AM. 1 texte algérien sur 10.

3^{ème} AM. 1 texte d'Isabelle Eberhardt. Aucun auteur algérien.

Cet échantillonnage est représentatif du peu de sollicitation des auteurs algériens, en dehors de Mouloud Feraoun essentiellement, sollicité avec parcimonie. Nous y revenons dans notre 3^{ème} point.

Qu'en est-il du lycée, 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AS ? L'IPN a sollicité des équipes d'enseignants du secondaire et de l'université pour mettre au point trois lectures suivies et dirigées d'œuvres complètes : une sur trois est algérienne, *L'Incendie* de Mohammed Dib. Les deux

² Notons que ces objectifs sont surtout développés dans la présentation du manuel de 3^{ème} AM.

autres sont *L'Enfant* de Jules Vallès et *Germinal* d'Emile Zola. La lecture suivie et dirigée ne donne pas l'intégralité des romans mais choisit des extraits qu'elle articule les uns aux autres, les encadrant par questions et exercices.

Le second exemple sur lequel nous allons nous attarder est celui de l'enseignement de la poésie en sollicitant les manuels à partir de 1980, donc après la mise en place de l'enseignement fondamental (seconde période des manuels algériens).

2- La poésie en classe de français

Notons que dès l'institution de l'Ecole algérienne à l'indépendance, l'instruction religieuse et l'éducation civique et morale ont été données en arabe. Il faut donc avoir à l'esprit que l'apprentissage du rythme poétique, des assonances, des correspondances, d'un langage imagé et symbolique, d'une déclamation orale particulière, s'est fait pour tout scolarisé algérien à partir de l'apprentissage obligatoire des sourates du Coran et dans cette langue classique présentée comme inimitable. Cet aspect, la transmission de la poésie, qui peut apparaître comme marginal de l'enseignement d'une langue, est très intéressant pour cerner les maladroites ou les frilosités des manuels.

Le corpus de travail retenu est composé des trois manuels des premières années de français de l'Enseignement Fondamental³. Il est élargi au manuel de la 7^{ème} année fondamentale⁴.

En 4^{ème} AF, les poèmes, comptines et récitations sont regroupés en fin d'ouvrage juste avant deux courtes histoires et le lexique appris dans l'année, laissant ainsi la possibilité à l'enseignant de les choisir et de les transmettre lorsqu'il le juge bon. Un seul poème est mis en valeur, celui d'Anna Greki, sur lequel nous reviendrons.

En 5^{ème} et 6^{ème} A.F., les poèmes sont répartis régulièrement tout au long des manuels, punctuant les différentes leçons. En voici les deux tableaux récapitulatifs, avec la mention du nom d'auteur lorsqu'elle est proposée.

5^{ème} AF

25 poésies ainsi réparties :

- p.11, *Dame souris* de Paul Verlaine
- p.20, *Trois escargots* de Maurice Carême
- p.29, *La pluie* de A. Fleury
- p.38, *Le vent* de E. ou C. Martin
- p.47, *Berceuse* de Maurice Carême
- p.56, *Le rouge-gorge* de T. Klingsor
- p.65, *Liberté* de Paul Eluard
- p.74, *Le Vent* d'Emile Verhaeren

³ - *Premier Livre de Français, 4^{ème} Année Fondamentale*, Alger, Institut Pédagogique National, 1983-1984. Elaboré sous la direction de M. A. Amir, Inspecteur d'Education et de Formation, par Mme. A-M. Louanchi, IEE, Mrs. F. Chafaa et M. Riffi, Directeurs d'école. (C'est la première fois que des auteurs de manuel pour le primaire obtenaient que leurs noms figurent à l'intérieur du livre).

Livre Unique de français 5^{ème} A.F. et 6^{ème} A.F. (avec la même équipe d'auteurs) en 1984-1985 et en 1985-1986. L'ensemble de ces livres a été publié sous l'égide du Ministère de l'Education et de l'Enseignement Fondamental de la République Algérienne Démocratique et Populaire.

⁴ - *Lecture et exercices de langue française, 7^{ème} Année Fondamentale*, Alger, IPN, 1987-1988, ouvrage réalisé sous la direction de M. B. Amhis, Inspecteur d'Education et de Formation par Mmes L. Challane et M. Hadj-Amar et Mrs. A. Medani et H. Meziani.

- p.83, *La maison de la chèvre* du Monde merveilleux
 p.92, *Le grain de blé* de Gatheron
 p.101, *La dispute* de Marie Vancalys
 p.110, *L'oiseau-lyre* de Jacques Prévert
 p.119, *La girafe* de Robert Desnos
 p.128, *Ah! que la terre est belle* de P. Menanteau
 p.137, *L'éléphant*, adaptation de B.Tanaka
 p.145, *Dodo, l'enfant do* de F. Garcia Lorca
 p.153, *Le bonhomme de neige* de Jacques Prévert
 p.161, *Les saisons* de R. Kerdudou
 p.169, *Petit vent de printemps*
 p.177, *La caille* de Guy de la Mothe
 p.185, *La biche* de M. Rollinat
 p.193, *Vent d'avril* d'Emile Verhaeren
 p.201, *Pour ma mère* de Maurice Carême
 p.209, *La fourmi* de Robert Desnos
 p.217, *En sortant de l'école* de Jacques Prévert

Sur 25 poésies, aucun auteur algérien.

6ème AF

18 poésies ainsi réparties :

- p.21, *La chienne grondée* de Victor Hugo
 p.30, *Cavalcade* de Louis Guillaume
 p.39, *Le hareng saur* de Charles Cros
 p.50, *L'éléphant* de Louis Guillaume
 p.61, *Le petit bonhomme de rien du tout* de Gianni Rodari
 p. 73, *L'araignée* d'André Clair
 p.113, *Le léopard* de Robert Desnos
 p.132, "*Dans l'interminable ennui de la plaine* » de Paul Verlaine
 p.143, *La frégate* d'Alfred de Vigny
 p.153, *Le pélican* de Robert Desnos
 p.162, *L'Oiseau*
 p. 196, *Le semeur* de Victor Hugo
 p.205, *Complainte du petit cheval blanc* de Paul Fort
 p.215, *Le chant de l'arbre*, poème vietnamien, d'après M.H. Julien
 p.225, *Devinettes*
 p.234, *Petit oiseau qui m'enchantes* de Paul Niger
 p.244, *Moi qui parle, Algérie* de Mohamed Dib
 p.245, *Le Messager* (sur le Prophète)

Sur 18 poésies, un poème algérien

Durant ces 5^{ème} et 6^{ème} AF (donc 2^{ème} et 3^{ème} années de français), la lecture et la mémorisation poétique sont totalement intégrées à l'apprentissage linguistique. Si l'on regarde de plus près les leçons, on voit que les petits poèmes s'harmonisent, d'une manière ou d'une autre, soit avec la thématique dominante de la leçon, soit avec le moment de l'année (saisons, anniversaires nationaux, "la frégate" dans la lecture suivie et dirigée de *Robinson Crusoé*, par exemple). On constate qu'il y a beaucoup de reprises – selon le principe qui veut que les manuels se composent à partir des manuels qui les ont précédés – mais aussi quelques innovations et que les poètes contemporains sont loin d'être absents. Ce sont évidemment toujours des extraits, la justification qu'ont donnée les auteurs de cette pratique étant le niveau linguistique des élèves. On a pu constater, il y a quelques années, que de nombreux poèmes ont été retenus par la première et la seconde génération utilisatrices des manuels et étaient

considérés comme un passage obligé de la classe de français, la mémorisation n'effarouchant pas des élèves habitués en arabe à tout apprendre par cœur. La sensibilisation aux aspects ludiques et esthétiques dépend, elle, beaucoup plus étroitement de la qualité de l'enseignant. Un exemple peut en être donné, séquence observée en Juin 1989 à l'école primaire de filles des Issers (sur la route entre Alger et Tizi-Ouzou) en 5^{ème} AF, deuxième année de français. La séquence pédagogique est celle des "Saisons" (pp.146 à 156 du manuel) et elle comprend toute une histoire de Bonhomme de neige. La leçon se fait un jour de chaleur... La maîtresse arrive avec un bonhomme de neige qu'elle a fabriqué avec des glaçons et conservé dans son réfrigérateur. Les petites filles sont ravies, répondent aux questions, imaginent l'hiver et la leçon se termine avec la lecture collective et à haute voix du bonhomme de neige de Prévert ! J'y ai pensé, en lisant *Le Premier Homme* quelques années après : « Pour Jacques, ces récits étaient l'exotisme même. Il en rêvait, peuplait ses rédactions d'un monde qu'il n'avait jamais vu (...) Ces récits faisaient partie pour lui de la puissante poésie de l'école.⁵ »

La disposition des poèmes est aussi à remarquer : ils se détachent seuls, sur un page où ils sont encadrés. Ils sont accompagnés d'illustrations. Les derniers poèmes de la 5^{ème} AF sont calligraphiés, l'insistance est mise ici sur l'aspect esthétique, la calligraphie étant fortement valorisée en arabe. En 6^{ème} AF, certains poèmes portent la mention "à lire et à dire", d'autres "à lire, à dire et apprendre". Les tables des matières de ces deux années ne suivent pas l'ordre du livre et procèdent par regroupement ; le dernier a pour titre, "j'aime lire le poème".

Si la majorité des poèmes portent sur des thèmes et des personnages habituels de la poésie scolaire (les saisons, les animaux, les intempéries, le voyage, etc...), on peut noter une innovation et une réadaptation au nouveau contexte national mais sans qu'il y ait de présence d'auteur algérien.

Une innovation : la place faite à la poésie engagée. A ce titre, l'histoire du poème "Liberté" d'Eluard dans les manuels algériens depuis l'indépendance mériterait à elle seule une étude. Le poème était appris dans son intégralité en 6^{ème} des lycées les premières années après l'indépendance. Se rétrécissant de manuel en manuel, on le voit figurer dans sa plus simple expression dans le Livre de 5^{ème} AF (et en regard, un dessin montre un enfant agitant le drapeau algérien). Décontextualisé, il a été algérianisé. Il est systématiquement cité par toutes celles et ceux que nous avons interrogés. Un chauffeur de taxi (30 ans) à Alger, l'été 2000 : "La poésie. Ah ! oui, Liberté, j'écris ton nom. Ici et là, j'écris ton nom... j'écris ton nom !" et il partait d'un grand éclat de rire...

Dans cette orientation, il y a aussi l'ouverture à des textes d'autres poètes du Tiers Monde, poème vietnamien ou celui de Paul Nigér, par exemple.

Une réadaptation : des poèmes chantent l'Algérie. Leur choix n'a pas été sans vive discussion au sein des équipes d'élaboration. Car les écrivains algériens francophones ont un statut très ambigu. Leur confier une partie de la formation citoyenne posait problème aux instances officielles ; les évacuer complètement tenait de l'absurdité.

Ainsi le premier poème en français qu'apprend le jeune écolier est *Algérie, capitale Alger* d'Anna Greki. La mise en regard de la carte de l'Algérie sur une pleine page dit clairement dans quel sens il est utilisé. Et pour qu'il n'y ait pas de difficulté (n'est-elle que linguistique ?), on ne conserve que six vers (en gras). Voici le poème intégral :

***J'habite une ville si candide
Qu'on l'appelle Alger la Blanche
Ses maisons chaulées sont suspendues
En cascade en pain de sucre
En coquilles d'œufs brisées***

⁵ A. Camus, *Le Premier homme*, Gallimard, 1994, p.137.

En lait de lumière solaire
En éblouissante lessive passée au bleu
En dentelle en entre-deux
En plein milieu
De tout le bleu
D'une pomme bleue
Je tourne sur moi-même
Et je bats ce sucre bleu du ciel
Et je bats cette neige bleue de mer
Bâtie sur des îles battues qui furent mille
Ville audacieuse
Ville démarrée
Ville marine bleu marine saline
Ville au large rapide à l'aventure
On l'appelle El Djezair
Comme un navire
De la compagnie Charles le Borgne

On pourrait crier au massacre en se disant que si le poème était trop difficile en première année de français, il fallait attendre. C'est alors qu'intervient une seconde explication : le coup de force que fut l'inscription du nom d'Anna Greki pour chanter l'Algérie⁶.

C'est dans les mêmes termes que l'on peut apprécier l'avant-dernier poème du livre de 6^{ème} AF, "Moi qui parle, Algérie" de Mohammed Dib. Cette fois la précaution n'a pas été prise par ablation de vers mais par l'équilibre rétabli en mettant en regard un texte sur le prophète : l'islam a le dernier mot après Dib, après le poème algérien en français !

La consultation d'archives et de témoignages de l'époque coloniale montre que les "indigènes" ne restaient pas à l'écart de l'apprentissage de la poésie et que l'auteur vedette des récitations était La Fontaine. Des personnes âgées interrogées ont immédiatement lié poésie à fable. La place que La Fontaine a complètement perdue dans les trois premières années de l'apprentissage du français lui revient en partie dès la 7^{ème} A.F avec "Le laboureur et ses enfants".

Notons ici, en ce qui concerne la poésie, une régression par rapport aux premières années. Les poèmes sont à nouveau regroupés en fin de volume, les cantonnant dans une position d'appendice, laissé au bon vouloir du maître. Les textes français choisis sont beaucoup plus classiques que dans le primaire. Par contre, les textes "nationaux", au nombre de cinq sur les douze retenus, exaltent la souffrance du peuple algérien par le choix de beaux poèmes et font une place à la composante arabe avec un extrait de l'émir Abdelkader et une place à la composante berbère avec un extrait de Mouloud Feraoun contenant un chant de jeunes filles à la fontaine.

La première chose qui frappe est la disparité et l'éparpillement. Les auteurs des manuels tentent des percées mais sans aller trop loin dans le projet pédagogique par rapport à l'indécision du statut de la langue française dans la perception du patrimoine linguistique et culturel en Algérie. Les textes choisis qui représentent en eux-mêmes autant de petites victoires par rapport au diktat de l'institution sont livrés sans accompagnement ni consigne pédagogique. On ne sait si on a recours à la poésie pour perfectionner l'apprentissage de la langue (rythme, sonorités, images), pour constituer un petit bagage patrimonial (on est loin en Algérie d'avoir circonscrit ce qu'on entend par là justement à cause des tensions

⁶ On ne peut affirmer que les enseignants qui font apprendre le poème savent de qui il s'agit.

linguistiques), pour introduire plus de jeu et de plaisir dans la classe. Il n'y a pas, sauf cas exceptionnel, d'activités scolaires sur la poésie. Dans la plupart des classes aujourd'hui, la poésie n'est transmise que "si on a le temps", que "si vous êtes sages" ou comme une récompense en fin de trimestre quand les compositions sont finies. De nombreuses classes ne lui font plus aucune place. Situation particulièrement paradoxale dans un pays où la poésie compte, que ce soit dans sa version classique en arabe, dans ses manifestations populaires (en arabe et en berbère) ou dans les très nombreux textes poétiques algériens de langue française.

3- Un auteur algérien, plus cité que d'autres : Mouloud Feraoun

En 1983, dans sa thèse, Wadi Bouzar notait : « le tirage de l'ensemble de l'œuvre a, actuellement, largement dépassé, les cent mille exemplaires. Le fait s'explique par la lisibilité de cette œuvre. Par ailleurs, les romans en particulier, ont été mis au programme d'établissements d'enseignement secondaire et universitaire⁷. » Même si la précision n'est pas donnée sur le lieu d'édition, la date de l'ouvrage nous renseigne : il s'agit vraisemblablement des éditions du Seuil puisque l'œuvre complète de Mouloud Feraoun sera rééditée par l'ENAG en 1992 quand cette entreprise d'édition lance sa belle collection Littérature, El-Aniss⁸. Toutefois, dès 1982, Youcef Nacib donnait un *Mouloud Feraoun*, très intéressant, dans une collection « Classiques du monde » en co-édition SNED-Nathan, collection qui n'a malheureusement pas perduré.

Quelle est la présence de Feraoun dans les manuels ?

3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} AE, nous dénombrons 5 textes répartis dans les 4 manuels :

- 1-Poterie kabyle (*Le Fils du pauvre*)
- 2- Le Marché en Kabylie (*Jours de Kabylie*)
- 3-Le Marché du Tléta (*Jours de Kabylie*)
- 4-Dans la Mine (*La Terre et le sang*)
- 5-Une traversée en bateau (*Les Chemins qui montent*)

En 1^{ère} AM, 9 textes, pris aux mêmes œuvres excepté *Les Chemins qui montent*. En 2^{ème} AM, 6 textes pris aux trois romans et au recueil *Jours de Kabylie*. En 3^{ème} AM, 4 textes pris dans *Le Fils du pauvre* et *La Terre et le sang*. En 4^{ème} AM, un seul texte, « Lekhrif » pris dans *Jours de Kabylie*. Cette même année, il y a aussi la lecture suivie et dirigée de *La Terre et le sang* (les textes choisis ont presque tous été lus par les élèves dans les manuels précédents).

En 1^{ère} AS, un seul texte : méditation d'Amer-ou-Kaci de retour au pays, extrait de *La Terre et le sang*. En 2^{ème} AS, 5 textes, presque tous déjà étudiés antérieurement et la lecture suivie de 7 extraits du *Fils du pauvre*, 2^{ème} partie. Nous voyons que les 2 lectures suivies et dirigées reprennent des textes vus déjà en extraits.

Cela nous donne pour les quatre œuvres retenues de M. Feraoun :

- Le Fils du pauvre*, 13 extraits (22 pages sur les 131 du roman)
- La Terre et le sang*, 7 extraits (12 pages sur les 254 du roman)
- Les Chemins qui montent*, 3 extraits (5 pages sur les 222 du roman)
- Jours de Kabylie*, 8 extraits (13 pages sur les 136 du recueil).

⁷ Wadi Bouzar, *La Mouvance et la pause*, Alger, SNED, 1983, 2 tomes. Citation, Tome 2, p. 121.

⁸ Le succès de cette réédition incitera l'ENAG à faire un nouveau tirage présenté en coffret de 5 volumes.

On comprend que le nom de Feraoun soit bien inscrit dans la mémoire scolaire de l'élève algérien mais on ne peut assurer qu'il ait une vraie connaissance de son œuvre. *Les Chemins qui montent*, un roman très problématique et passionnant de l'auteur, est peu cité. Le *Journal*, quant à lui, est absent⁹.

Pour compléter notre regard sur la place de Feraoun dans l'enseignement du français, il faut la mettre en rapport avec l'ensemble des textes des autres auteurs algériens. Les proportions sont les suivantes par rapport à l'ensemble des textes (algériens ou étranger) des manuels :

4^{ème} AE, 4,4% d'auteurs algériens – 5^{ème} AE, 5,7% - 6^{ème} AE, 3,4% - 1^{ère} AM, 18,8% - 2^{ème} AM, 33,3%, 3^{ème} AM, 20,3% - 4^{ème} AM, 15,5%.

Dans ce pourcentage d'auteurs algériens, Feraoun obtient le plus fort pourcentage, soit 6,3%. Dib arrive tout de suite après avec 4%.

Comme nous l'avons déjà signalé, les manuels de l'enseignement fondamental revoit à la baisse la citation d'auteurs, sous couvert d'option scientifique et technique et les auteurs algériens ne sont pratiquement plus cités : les auteurs algériens se réduisent à 11,8% en 5^{ème} AF, et à 9,8% en 6^{ème} AF. Pour cette année, un seul extrait de Feraoun. Toutefois, l'année précédente figure la lecture suivie et dirigée de onze extraits du *Fils du pauvre*.

En choisissant de nous arrêter sur l'auteur vedette des manuels, on peut en déduire la place très restreinte faite, en règle générale aux auteurs algériens.

Outre la lisibilité et l'accessibilité du texte feraounien, sa présence dans les manuels est peut-être aussi le fait de la référence implicite à la série des quatre manuels dont il est l'auteur (publié en 1962) sous le titre *L'Ami fidèle* (Cours élémentaire, 1^{ère} et 2^{ème} années et Cours moyen, 1^{ère} et 2^{ème} années) et où figuraient déjà plusieurs extraits de ses œuvres¹⁰.

4 -Que tirer de ces observations et illustrations ?

On pourrait encore multiplier les exemples et les statistiques sans aborder les questions de fond qu'il nous faut aborder pour terminer notre « chronique d'une présence controversée ».

Nous avons constaté une différence appréciable entre les manuels de la première génération et ceux de la seconde génération. Dans un premier temps, la langue littéraire était très présente et les auteurs de manuels ont tenu à faire figurer les auteurs algériens les mieux connus alors, tout en faisant subir à leurs textes de nombreuses réadaptations. Dans un second temps, l'option scientifique et technique a permis de les évacuer et d'évacuer conjointement la question de la langue française comme langue de culture algérienne. Ce double mouvement apparaît bien dans l'exemple de la poésie donné et plus encore, nous semble-t-il, dans le traitement de l'œuvre de Feraoun.

Car cette difficile entrée dans les manuels, de plein droit, des auteurs algériens, ne peut s'apprécier qu'en interrogeant la tension entre l'enseignement de l'arabe et l'enseignement du

⁹ Remarquons que cette œuvre si complexe n'accédera à la collection Seuil-Points qu'en... 2011 alors que les autres œuvres y figurent depuis longtemps.

¹⁰ Sur la manière dont sont introduits et commentés ces extraits, on peut lire mon analyse, pp. 24-28 de *Mouloud Feraoun, une voix en contrepoint*, Paris, Silex, 1986 : déshistoricisation, occultation du scepticisme religieux de l'auteur et de l'ironie légère qui l'accompagne, préférence pour les descriptions au détriment des narrations.

français¹¹. La définition de l'enseignement du français a oscillé au gré d'appellations que rappelait Saïda Kanoua en 2008 :

« Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a œuvré pour la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale, cette mesure a entraîné une transformation dans l'enseignement du français. Divers statuts lui ont été attribués, tels ceux de "langue de spécialité", "langue étrangère privilégiée", "langue des sciences et techniques". Et depuis quelques années celui de "langue étrangère". Cette diversité dans la définition du statut reflète un certain "malaise" évoqué par Morsly (1990 : 33) qui considère que ces différentes définitions expriment "davantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique". La preuve en est que l'institution scolaire a connu plusieurs réformes et que l'école fondamentale est venue répondre à l'orientation politique et économique du pays. Son rôle est d'assurer un enseignement unique qui prépare l'élève à la vie active. Ainsi la notion de langue instrumentale a-t-elle été introduite dans le système éducatif algérien, ce qui a engendré une réforme des principes pédagogiques, d'où le changement systématique des manuels scolaires. [...] L'Algérie a donc opté pour l'arabisation progressive, mais elle ne pourra nullement se passer de la langue française. D'ailleurs Cherrad (1990 :154) l'explique bien quand elle affirme que "l'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent donc deux cultures : le français et l'arabe".¹² »

La définition de l'enseignement du français est étroitement dépendante de la circonscription de la politique linguistique et de la place et de la fonction du français dans le pays. Comme l'écrit Gilbert Grandguillaume : « Le choix des textes de lecture, l'élaboration des programmes de littérature posait les mêmes problèmes de choix entre un enseignement laïc et moderniste ou un enseignement plus centré sur la culture arabo-islamique et ses traditions¹³. »

Traditionnellement, le rôle dévolu aux manuels de lecture et de littérature est la transmission d'un héritage. Or, en matière de littérature algérienne, quel est l'héritage à transmettre si l'on se réfère aux œuvres de langue française ? G. Grandguillaume poursuit : « A travers cette langue, c'est une identité qui s'établit : elle désigne ce qui en tout Maghrébin est attaché à la modernité et à l'émancipation – ne serait-ce que sous la forme du refus ou du refoulement, ou sous l'aspect de la tentation et de l'interdit¹⁴. »

On peut avancer, sans risque d'erreur que la position vis-à-vis de la littérature algérienne de langue française très ambivalente entraîne son apparition en dents de scie dans les manuels et sa quasi-disparition aujourd'hui.

En déplacement il y a quelques mois dans la wilaya de Tizi-Ouzou, la ministre de l'Éducation nationale a déploré que « 2% seulement du contenu des manuels scolaires [soit] des auteurs algériens » et s'est engagée à ce que les services du ministère y remédient, « d'autant plus que des écrivains nationaux sont disposés à offrir

¹¹ - Sur la politique d'arabisation et ses effets sur la place et l'enseignement du français, Cf. Gilbert Grandguillaume, "Langues et représentations identitaires en Algérie" dans *2000 ans d'Algérie 1*, Ed. Séguier-Atlantica, Les Carnets Séguier, 1998. Mohammed Benrabah, *Langue et pouvoir en Algérie, Histoire d'un traumatisme linguistique*, Ed. Séguier-Atlantica, 1999, coll. Les colonnes d'Hercule. Voir aussi la thèse de Dalila Morsly, *Le Français dans la réalité algérienne*, Thèse de doctorat d'état, Paris V, 1988.

¹² Saïda Kanoua (Univ. D'Annaba), « Culture et enseignement du français en Algérie », *Synergies Algérie*, n°2, 2008, pp. 185-190. Cf. gerflint.fr/Base/Algerie2/Kanoua.pdf

Les deux références des citations faites : Y. Cherrad-Bencherfa, « Contacts de langue et enseignement du français en Algérie », Université de Constantine, 1990 – D. Morsly, « Expressions identitaires du sujet aux langues : le cas de l'Algérie », Actes du colloque international « Langage et Praxis », 1990, pp. 127-133.

¹³ G. Grandguillaume, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Librairie Maisonneuve et Larose, 1983, p. 22.

¹⁴ Ibid., p. 26.

gratuitement les droits d'auteurs pour introduire leurs productions littéraires dans les livres scolaires.¹⁵ »

Cela annonce-t-il véritablement une refonte de manuels avec une insertion conséquente des auteurs algériens de langue française ? En tout état de cause, au-delà du choix d'extraits de ces auteurs, de la « pluralité culturelle » qu'introduirait l'enseignement du Français langue étrangère¹⁶, c'est une question de fond supplémentaire qui est à poser : à quel niveau et dans quelles classes, y a-t-il un enseignement véritable de la littérature algérienne dans ses différentes langues, en français, en arabe, en tamazigh ? Ce n'est plus le choix d'extraits comme supports d'apprentissage linguistique mais la transmission pour l'apprenant algérien de sa culture dans sa diversité historique, culturelle et linguistique. Cette dimension à prendre en charge explique le choix dans mon titre initial de l'expression « Littérature algérienne » plutôt que celle d'« auteurs algériens ». Les travaux d'universitaires, depuis l'indépendance, ont suffisamment montré que cette littérature algérienne existe et continue d'exister : pourquoi le bachelier algérien serait-il le seul¹⁷ à sortir de la formation première sans maîtriser sa littérature plurilingue ? Il n'est plus question de réfléchir seulement sur l'intérêt ou non du texte littéraire – même si ce débat doit se poursuivre et déboucher sur des propositions concrètes¹⁸ –, mais d'inscrire la littérature algérienne comme lieu de savoir et d'identification dans les programmes, progressivement tout au long d'une scolarité.

Christiane Chaulet Achour
Professeur retraité de l'université d'Alger
Professeur émérite de l'université de Cergy-Pontoise
Septembre 2015

¹⁵ Nouria Benghebrat : 2% seulement du contenu des manuels scolaires sont des auteurs algériens », par Ameziane Athali, 2 décembre 2014. Cf. <http://www.algerie1.com/actualite/benghebrat-2-seulement>

Notons que ce 2% était déjà apparu - www.aps.dz/les-brevs/brevs-algerie/9888

Taux "très faible" des textes d'auteurs algériens dans les manuels scolaires, 27 Nov 2014.

ALGER- L'inspecteur général de la pédagogie au ministère de l'Education nationale (MEN), Farid Benramdane a déploré jeudi le taux "très faible" de textes d'auteurs algériens dans les manuels scolaires, qualifiant la situation de "catastrophique". "Il y a très peu de textes d'auteurs algériens dans les manuels scolaires. Cette situation est dramatique. Nous sommes presque des coopérants dans notre pays", a déclaré M. Benramdane à l'APS, en marge d'une journée d'étude portant sur "la lecture scolaire : concepts, méthodologies et pratiques".

¹⁶ Allouan Boudjadi, « La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire », *Synergies Algérie*, n°15, 2012, pp. 107-120. C. gerflint.fr/Base/Algerie15/Boudjadi.pdf

¹⁷ Il y a peu de pays, à ma connaissance, qui font l'impasse ainsi sur leur littérature nationale, dans la formation de base de leurs apprenants.

¹⁸ Cf l'ensemble suggestif coordonné par Tayeb Bouguerra sous le titre : *Du littéraire – Analyses sociolinguistiques & pratiques didactiques*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2007, 228 p. En particulier : T. Bouguerra, « Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours » - C. Chaulet Achour, « Des langues romanesques au cœur du plurilinguisme algérien » - F. Demougin, « La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ? » - G. Siouffi, « Langue littéraire et approche linguistique de la littérature ».