



**HAL**  
open science

# Dire institutionnel et espaces de langage - le cas de l'Algérie - Essai d'une sémio-didactique

Marie J. Berchoud Gourmelin

► **To cite this version:**

Marie J. Berchoud Gourmelin. Dire institutionnel et espaces de langage - le cas de l'Algérie - Essai d'une sémio-didactique. domain\_other. Université de Franche-Comté, 1992. Français. NNT: . tel-00614298

**HAL Id: tel-00614298**

**<https://theses.hal.science/tel-00614298v1>**

Submitted on 10 Aug 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# DIRE INSTITUTIONNEL ET ESPACES DE LANGAGE

LE CAS DE L'ALGÉRIE - ESSAI D'UNE SEMIO-DIDACTIQUE

Tome I

Marie J. BERCHOUD – GOURMELIN

**Mots-clés** : Algérie, discours, institution, parole, peuple, éducation, français langue non première, sémiotique, espace

## *Résumé*

*Ce travail de recherche, composé de deux tomes, analyse d'une part les discours de l'institution dans l'Algérie des années 1980 et en contrepoint écoute la parole de jeunes lycéens (tome 1) ; il corrèle d'autre part les résultats obtenus avec un travail de sémiotique des espaces vécus en Algérie (tome 2). L'analyse des discours institutionnels fait apparaître la confrontation de deux logiques, celle de l'héritage, celle de la modernité, avec un capital symbolique en décomposition et recomposition forcée, et un volontarisme piétinant, cela à travers des thèmes dominants (le temps, l'action) et des thèmes récessifs (le sujet, le miroir). À travers ces thèmes, un manque éclatant apparaît, celui du sujet, ce qui porte à penser qu'il faut remettre en jeu des trans-actions collectives. Ainsi se dévoile l'entreprise politique de création autoritaire d'une parole collective à la fois authentique et neuve, qui éviterait les errances liées à la découverte de la liberté. L'analyse de l'espace en Algérie (le pays, une région, un village), comme celle des textes, montre que perdurent un vieux fonds social et plusieurs modèles entre lesquels le choix ne se fait pas. Ces choix d'espace sont également des choix politiques (d'en haut, et aussi des gens) qui reconduisent un équilibre transactionnel entre fonds ancien et État tout en limitant celui-ci. D'où l'importance des lieux transactionnels pour déployer une parole collective qui ne serait ni forcée ni entravée. Par exemple à travers l'éducation, plus particulièrement l'enseignement et l'apprentissage les langues, d'où la perspective didactique finale, car il s'agit de « rendre la parole aux bases » (Berque, 1978).*

Thèse de doctorat en Sciences du langage

\*

Directeur : Professeur Jean Peytard (UFC)  
(26 mars 1992)

**Jury**

Mesdames et messieurs les Professeurs Dominique Bourgain (université Lyon II), Jacques Bourquin (université de Franche-Comté), Jean Peytard (université de Franche-Comté, directeur), Louis Porcher (université Paris III-Sorbonne nouvelle), Maurice Riguet (université de Franche-Comté).

**Remerciements**

Ma gratitude va à tous ceux, présents ou absents, m'ont laissée chercher, errer, faire ma route, et même me laisser parfois dérouter.

Ainsi qu'à ceux et celles qui ont été là, tout simplement, dans ma vie.

Sans oublier les livres,... ni les lecteurs !

Il faut beaucoup de temps pour explorer puis tracer le périmètre de son territoire, il faut aussi des rencontres.

## **Tome I**

### **Sommaire du tome I**

Présentation et mise en situation

#### **I - POUR COMPRENDRE L'INSTITUTIONNEL**

Introduction

##### **CHAPITRE I : LE LANGAGE DE L'INSTITUTION**

1 - Présentation

Corpus - Méthodes, buts et moyens

2 - L'ordre chronologique : les phases de la lecture, les résultats

3 - L'ordre logique : analyses transversales

##### **CHAPITRE II : THEMES DOMINANTS**

1 - Définitions, voies et moyens - éléments de corpus

2 - Les thèmes dominants à travers la Charte nationale algérienne

Le temps

L'action

##### **CHAPITRE III : THEMES RECESSIFS**

1- Définition par le mode de composition – questions de méthode

2 - Un thème récessif : l'être humain sujet

3 - L'autre thème récessif : le miroir

Conclusion de la partie I

ANNEXES : extraits de corpus (p. 189 et s.)

La table des matières détaillée se trouve en fin de ce tome I.

Le lecteur trouvera à cet endroit aussi la table des matières du tome II.

Les bibliographies et index se trouvent en fin de tome 2 : références bibliographiques des textes utilisés et cités ; bibliographie des ouvrages complémentaires lus.

## 1 - PRESENTATION

**Le but**<sup>1</sup> de cette thèse est l'analyse d'un contexte culturel, celui de l'Algérie entre 1983 et 1985, dans la perspective de l'enseignement du français en situation scolaire dans un lycée algérien<sup>2</sup>.

Cette analyse concernera d'abord un certain nombre d'écrits institutionnels, ensuite l'espace de l'expérience. Elle aura pour références comparatives, d'une part un enseignement analogue dans un lycée marocain entre 1981 et 1983, dont l'analyse devint un mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies<sup>3</sup>, d'autre part l'enseignement du français langue maternelle dans les établissements d'enseignement secondaire français de la métropole.

Le présupposé fondamental, sans lequel rien ne peut se faire, est que c'est possible:

- il existe des contextes culturels différents ou différenciés;
- on peut s'en approcher et/ou s'en distancier, dans l'empathie et le travail de recherche;
- plus généralement, « suspendre les appartenances »<sup>4</sup> est possible.

Cet effort est celui de la culture, par-delà les cultures. Il enracine l'acte d'enseigner, en tant que situation de communication, et implique fortement l'enseignant. C'est ce que nous voulons montrer - et tenter de faciliter.

**La finalité** de cette thèse est donc de concourir à la transmission de la culture, entendue comme construction, comme tension vers l'abstraction et l'universel, et comme horizon au dialogue des cultures.

---

<sup>1</sup> Selon la distinction de l'allemand entre *Ziel* et *Zweck*.

<sup>2</sup> Pour l'Algérie: le lycée nouveau d'Amizour, au bord de l'oued Soummam, dans la wilaya (préfecture) de Béjaïa (ancienne Bougie). Pour le Maroc: le lycée Ibn Yassine à Khouribga; Khouribga est une ville minière, située entre Casablanca et Marrakech, sur le Plateau des Phosphates.

<sup>3</sup> Marie J. Berchoud - Gourmelin, mémoire de D.E.A. de Linguistique - option Didactique des Langues, sous la direction du professeur Jean Peytard, soutenance le 16 juin 1982, mention Très Bien (pages 51-52, puis 46 à 48).

<sup>4</sup> Selon l'expression de Jean-Louis Déotte dans « Le mythe de l'homme sans mythes - l'école et la suspension des cultures », dans la revue *Migrants-Formation*, n° 69 de juin 1987, intitulé « Identité et relation à l'autre » (la formation des enseignants et des travailleurs sociaux). CNDP, Paris.

Ce travail de thèse est organisé en deux temps :

1) faire percevoir la prégnance multiforme du dire institutionnel dans l'enseignement, en le décrivant, en l'analysant. Ainsi montrerons-nous qu'un contexte de brouillage culturel est peu propice à l'intégration (compréhension-réemploi) des articulations logiques du discours. Nous avons déjà soulevé cette difficulté dans notre D.E.A.<sup>5</sup>: les réquisits de compétence de l'épreuve de français au baccalauréat marocain sont justement les savoir-dire hypothético-déductifs qui sont en souffrance.

Par « contexte culturel », nous entendons l'environnement humain, spatial, temporel et institutionnel, manifestant un rapport au monde, un processus d'abstraction et les mettant en oeuvre.

2) Passer de l'analyse linguistique du langage et des thèmes clés de l'institution (partie I de la thèse) à l'analyse de l'espace (partie II de la thèse). En effet, les documents institutionnels tels que les Instructions officielles, les directives..., s'ils sont supposés connus, ne sont guère lus. En revanche, l'espace de vie et de travail, s'il délivre le même « message » que ces derniers documents, peut être plus facilement accessible par le plus grand nombre. De plus, il pourrait bien être un moyen de parler de soi qui ne mette pas en danger l'identité collective et individuelle, qui ne se prononce pas sur elle, qui ne soit pas ressenti comme porteur d'un jugement dévalorisant.

Ce type d'analyse pourrait permettre de formaliser des moyens pour organiser la suspension temporaire des appartenances, c'est-à-dire le décentrement<sup>6</sup>, entre appartenance, identité et universel. Ces moyens sont essentiellement de connaissance de soi/connaissance de l'autre en des termes qui ne soient pas a priori valorisés ou dévalorisés au regard du jugement sans appel d'une modernité jamais nommée, toujours présente. Il s'agit d'une aide à l'enseignement, lequel doit apprendre à être.

Enseigner est pour nous une activité de communication qui s'organise autour d'une double gamme d'objectifs pédagogiques, à la fois différenciés et indissociables, les objectifs d'ordre communicatif et les objectifs d'ordre éducatif<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> opus cité, pages 46-47-48.

<sup>6</sup> L'expression est empruntée à Jean Piaget, par exemple dans Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, page 36 (Les cours de la Sorbonne, Centre de Documentation universitaire, Paris, 1954).

<sup>7</sup> Cette notion de double gamme d'objectifs, d'ordre éducatif et d'ordre communicatif, fut aussi la base de départ de notre D.E.A. (voir par exemple page 1).

## 2 - MISE EN SITUATION

*Le bateau que vous avez emprunté pour traverser la Méditerranée est cette masse sombre sous le soleil autour de laquelle s'affairent encore les fourmis humaines qui tout à l'heure ont ponctué de cris, de signatures et de tampons divers les étapes de votre sortie, et vous, encore éberlué(e), vous éloignez inexorablement. Le port est derrière vous, en contrebas, ceint des roches même où Ulysse aborda, et, sous la lumière de septembre, les maquis ruissellent de bleu, de mauve, de vert et d'or. Vous n'êtes jamais venu(e), ni personne de vos familiers, et donc vous n'avez pas de souvenirs et pas de légendes. Sauf Ulysse - peut-être.*

*Un dernier regard vers la mer, et vous quittez la ville. Vous prenez la route d'Amizour, celle de votre lycée désormais : c'est une route bordée de platanes, qui serpente agréablement le long de la Soummam. Pas de souvenirs? Ces platanes pourtant, avec leur base badigeonnée de blanc, vous serrent le cœur. D'autres routes ailleurs, autrefois. Des routes FRANCAISES. C'est donc cela, la colonisation. Déjà? Déjà.*

*Cette route mène au lycée où il va vous falloir enseigner. « Lycée nouveau d'Amizour - Wilaya de Bejaia, Algérie ». Cette route ombrée débouche sur une longue ligne droite, resserrée par un pont de fer qui semble marquer l'entrée du bourg. Oui, c'est cela, d'ailleurs, laissant derrière vous le pont et la gare des cars attenante, vous arrivez sur une place française, avec sa Poste, ornée d'un laurier et son Café des Amis - non, pardon, de la Paix. Mais le lycée, où?*

*Un chauffeur de taxi vous renseigne. Il a garé son véhicule à l'emplacement des taxis, entre le café et la Poste. Jaune, son taxi, comme les autres, un peu d'Amérique égaré. Des lambeaux d'images surgissent en vous, tandis que vous manœuvrez pour faire demi-tour. Le lycée est à l'entrée du bourg et vous ne l'avez pas vu. Il faut repasser le pont. Le lycée, c'est après le pont, à droite. En face, se trouve le Souk el Fellah (le supermarché national algérien). En face le Souk el Fellah? De l'autre côté de la route où la poussière danse, il y a une baraque de chantier, longue, couverte de tôle bosselée, devant laquelle des jeunes gens devisent, accroupis sur leurs talons. Vous vous êtes garé(e) près du Souk el Fellah, dont les employés impavides vous voient obliquer, traverser en direction de la*

*baraque. Vous avez simplement claqué la portière de votre véhicule, histoire de montrer (négligemment) que vous avez confiance. Dites, d'où vous vient ce réflexe? La question vous effleure et passe. Plus tard, on verra. Encore la colonisation? Encore.*

*Vous traversez et, sans vous regarder, chacun vous fixe. Vous portez un simple jean et un polo. Eux aussi. Le premier groupe est composé d'élèves en attente d'inscription. Nous sommes le 25 septembre, la rentrée, c'était il y a quinze jours. Bien sûr, vous avez écrit au Proviseur pour lui dire que vous seriez en retard. Il n'a pas répondu, votre lettre est-elle arrivée ? Vous aviez écrit sur l'enveloppe « Lycée nouveau d'Amizour, Wilaya de Bejaia, Algérie », et présentement vous ouvrez grand les yeux, malgré la poussière blanche, pour tenter de détecter où le préposé a bien pu déposer votre missive recommandée, oui où, sur quel bureau, dans quelle pièce munie de rideaux, de chaises et d'un téléphone.*

\*

*Par sa porte ouverte, vous découvrez l'intérieur d'une baraque de chantier, noyé dans la pénombre. Un petit homme en veste de coton claire semble polariser l'attention des personnes présentes. Il a l'air affable et ennuyé. Il est désolé. Il ne sait pas, disent ses gestes.*

\*

*Entrons. Autour d'une très longue table, aussi longue que la baraque, qui semble à présent construite à ses mesures, une table encombrée de plans et de paperasses, de petits groupes demeurent, dont quelques membres seulement manipulent les papiers qui sont à leur portée. Les autres fument, pensent, parlent, très doucement. Le petit homme en veste claire, c'est lui, le Proviseur. Tête penchée, il écoute les doléances de deux jeunes femmes, visiblement étrangères (c'est-à-dire ni françaises, ni algériennes), tandis que son regard filtré par ses paupières erre sur les valises de ses interlocutrices.*

*Attendons. Les voix sont arabes, kabyles, françaises et slaves, en une parlerie à la fois douce et pointue. Curieux dépaysement, jamais total, souvent tordu, toujours ambigu. Je suis et je ne suis pas en terrain de connaissance. Le Proviseur passe du français, hésitant, pesé, à l'arabe, majestueux, sonore, et au kabyle, léger, rapide. Il y a aussi l'architecte et le chef de chantier. Il y a encore: des arabisants, égyptiens, palestiniens, syriens - et des bulgares. Voltaire se glisse alors dans la*

*baraque: « Ce que devint Candide parmi les bulgares » (chapitre second). Selon vous, c'est possible d'être trop français?*

*On évoque, absents, deux français, qui doivent, qui sont arrivés. Tous arrivés. Le Proviseur a bien reçu la lettre. Le lycée n'est pas encore ouvert. Bientôt. Ce qui signifie néanmoins qu'il est construit. Où ?*

*Derrière. Derrière la baraque de chantier. De larges cubes de béton plats, sans vitres encore, reliés entre eux par des préaux-passerelles, et adossés à la colline plantée d'épineux et d'oliviers. Les cours commenceront bientôt. Il le faut, les élèves attendent. En ce qui concerne le problème du logement des professeurs, il est en voie de règlement. Ils seront logés au Village Socialiste Agricole, à quelques kilomètres d'ici, en redescendant vers Bougie (surprise: les Algériens disent Bougie, et les français Bejaia). Le Proviseur remet les clés, un énorme trousseau de douze clés à chacun.*

\*

*Le Village Socialiste Agricole a été, par erreur, bâti sur une faille. Lorsqu'en 1975 un glissement de terrain s'est produit, la construction a été abandonnée, et les fellahs ne sont pas (encore – jamais ?) venus. Les maisons achevées logeront les enseignants, en attendant la construction des logements prévus, à côté du lycée, mais pas encore sortis de terre. Ce soir, on dort en Algérie. La nuit tombe sur la colline à la faille, nette, claire, tiède, immense, enluminée d'étoiles, et, lorsqu'elle a tout noyé, tout se remet à exister. Fort. Intérieur. La cour dans les maisons permet de se trouver à la fois à l'intérieur, chez soi, et en plein contact, de plain-pied avec l'extérieur, de façon normale, naturelle.*

\*

*Tout ? C'est dans un premier temps l'espace et la parole, qu'on perçoit, qu'on écoute palpiter, d'où naissent le sens, le rythme et la mesure du monde. D'où naissent aussi les questions. Il va s'agir d'enseigner : quoi? Comment? A qui? Qui sont ces gens qui parlent AUSSI ma langue, alors que je ne parle pas la leur? Comment vivent-ils? Que se disent-ils entre eux lorsqu'ils se taisent ?*

*Qu'ai-je à leur apprendre? Il y a un programme officiel, bien sûr, mais s'il me dit que je dois enseigner l'art du résumé de texte, par exemple, il ne me dit pas comment s'organise la pensée, la sensibilité de mes élèves; ni comment, par quels mots, quelles attitudes, quels procédés, je pourrai leur faire intégrer la technique*

*visée par le programme officiel. Il va falloir chercher, réfléchir, déchiffrer. Il va falloir trouver.*

*Déjà se forment des analogies, se cristallisent des réminiscences; entre différences et ressemblances, un projet s'ébauche. Il faudra y revenir.*

*J'ai un peu de temps avant la rentrée des classes effective. Comment le mettre à profit ?*

*Lire des documents sur l'Algérie ?*

*Parler avec les collègues ?*

*Se promener ?*

*Je comprendrai vite: tout est bien du moment qu'on participe.*

*Durant les semaines avant la rentrée, nous serons amenés à aménager le Village Socialiste Agricole, nos maisons et l'alentour. Tous ensemble, Algériens, Français, Palestiniens, Syriens, Bulgares. Parce que les matériaux manquent, les outils aussi. Parce que c'est plus vite fait à plusieurs, et plus plaisant. Parce que les bonnes idées d'aménagement, ça s'échange. Avec des plaisanteries et des verres de thé.*

*Bien vite nous ferons des pauses concertées, puis nous prendrons les petits déjeuners et les repas ensemble, chez l'un puis chez l'autre à tour de rôle. Une précision toutefois, les familles et les femmes, à une exception près - mais il s'agit d'une enseignante kabyle - ne sont pas encore là. Et, geste symbolique, nous nommons le Village « Club Méditerranée ». Nous, les Français, avec notre humour, que nous expliquons; les autres, plus en retrait dans l'expression, mais heureux de rire et de participer. Plusieurs sens à cette appellation.*

*Dérision d'abord : notre Village est ceint de barbelés et gardé par un vieil employé de la Mairie. Jour et nuit, afin d'éviter les vols de matériaux, rares en Algérie.*

*Ironie aussi : nous ne travaillons pas au lycée, donc nous sommes en vacances - et quelles vacances !*

*Vérité : nous sommes en vacance d'être, arrachés à notre milieu, tous, et déposés dans ce Village, qualifié d'agricole et de socialiste. Et la Méditerranée est notre berceau, notre miroir, notre horizon - notre lien mutuel.*

*Analogies : les Clubs de vacances dans les pays chauds sont toujours réservés aux non-habitants, aux touristes, aux riches. On y pratique mille sports amusants et nouveaux. En ce qui nous concerne: gratter les sols à l'esprit de sel, qui ronge les ongles et le bout des doigts, réparer les vitres, colmater les fissures et infiltrations, peindre, aménager des chemins praticables, inventer une cuisine mondiale. Et planter.*

*Lorsque la rentrée scolaire effective aura lieu, un mois plus tard, il nous semblera nous connaître depuis toujours. Nous avons travaillé ensemble et partagé des repas, des paroles, des idées. Y a-t-il un avant ? Y a-t-il un ailleurs ? C'est douteux, quoique les journaux, le courrier et la logique ensemble disent le contraire. L'espace nouveau nous a engloutis. Il reste à l'arpenter, puis à le dire. Ensuite renâtra le temps. Puis les personnes, dans leur vivante distinction, et avec elles les paroles, les conflits, les querelles.*

\*

Le premier ordre est donc celui du vécu. Mais, «une expérience autobiographique ne constitue pas par soi un protocole d'observation méthodique et (...) un matériel documentaire ne saurait - si suggestif fût-il - être confondu avec un ensemble coordonné de faits»<sup>8</sup>. Cette expérience «doit s'ordonner selon un plan d'observation». L'expérience n'a pas la brute spontanéité que semble lui accorder le langage commun. Cette spontanéité n'en est qu'une part limitée, peut-être illusoire, en tout cas dépassable. Parce que la présence n'exclut pas la construction.

---

<sup>8</sup> Jean -Claude Passeron, in Préface à la traduction française de The use of Literacy, intitulée La culture du pauvre, page 11 (Editions de Minuit, Paris, 1976).

### 3 - PROBLEMATIQUE DE L'EXPERIENCE

Dans le temps, cette expérience couvre deux années scolaires, de 1983 à 1985 ; l'espace est l'Algérie; les travaux de référence sont ceux de spécialistes du Maghreb, en particulier Jacques Berque et Bruno Etienne ; pour la Didactique des langues, les travaux du Conseil de l'Europe, ceux du BELC et du CREDIF, ceux de chercheurs comme Louis Porcher ou René Richterich ; et, pour l'organisation de la recherche, les ouvrages de Gaston Bachelard.

Ainsi s'est élaborée la problématique suivante : si l'universalité des modèles culturels européens est aujourd'hui remise en cause, notamment pour l'apprentissage du français langue étrangère (ou langue seconde), il importe de tenir compte de la ou des cultures d'origine des élèves; mais comment le faire sans créer un nouvel ordre contraignant, finalement néfaste aussi à l'apprentissage, en ce qu'il limite, voire interdit l'accès à l'universel, c'est-à-dire à la culture?

C'est là tout l'enjeu de l'expérience menée et vécue, durant ces deux années, avec mes élèves algériens.

\*

Que l'expérience soit de l'ordre du vécu, dans la mesure où l'observateur est engagé dans le processus d'observation, soit. Mais l'ordre du vécu ne saurait être confondu avec celui du pittoresque, au sens étymologique du terme. C'est-à-dire que la description anecdotique d'une expérience serait pauvrement primaire et ne renverrait qu'à elle-même, dans un indéfini jeu de miroirs, dans une circulaire représentation. Le monde serait « notre représentation »<sup>9</sup>.

Il importe donc au plus haut degré de faire éclater « le cercle indéfini des signes et des ressemblances »<sup>10</sup>: d'abord en transformant le terrain de l'empiricité en champ d'expérience. S'agit-il pour autant de soumettre le qualitatif aux strictes mesures de quantité?

---

<sup>9</sup> Gaston Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, page 15 (Presses universitaires de France, Paris, 1934).

<sup>10</sup> Michel Foucault, *Les mots et les choses*, page 89 (éditions Gallimard, Paris, 1971).

Une telle entreprise suppose un monde stable (ou stabilisé), fini, illustrant les lois immuables de la Nature, et un observateur solitaire, immobile, neutre - ou « neutralisé ».

Mais si l'observateur - et le lecteur - acceptent que le monde soit autre, mouvant, divers, inachevé, alors l'entreprise utile est celle de construction de « règles tendanciennes »<sup>11</sup> rendant compte du fonctionnement d'un vécu expérientiel, en même temps qu'elle y participe.

C'est pourquoi l'expérience ne sera pas ici dénombrement du monde, mais réalisation. Une réalisation redoublée et réfléchie dans et par la relation qui en sera faite, une réalisation modèle.

L'ordre du vécu, en effet, lie la pensée et l'expérience, dans un projet dont il importe qu'il soit rendu conscient, et formulé. En ce sens seulement, la recherche expérimentale est réalisante : elle construit son objet en même temps que son objectivité; elle intègre à l'expérience les conditions de l'expérience.

Parlant de l'observation scientifique et particulièrement de l'expérimentation, qu'il qualifie de « polémique(s) », Gaston Bachelard écrit: « Elle confirme ou infirme une thèse antérieure, un schéma préalable, un plan d'observation; elle montre en démontrant, elle hiérarchise les apparences; elle transcende l'immédiat; elle reconstruit le réel après avoir reconstruit ses schémas »<sup>12</sup>.

Sur le plan du temps linéaire, social, ceci donne lieu à la distinction de trois étapes dans l'expérience. Ces trois étapes influent sur la méthode, donc sur la construction de l'objet, dans un mouvement de rétroaction corrigeant la linéarité et l'orientation une du temps social.

#### - 1ère étape: AVANT

L'expérience se caractérise par l'existence d'une thèse antérieure, d'un schéma préalable qu'il s'agit de transformer en plan d'observation, intégrant le conscient et l'inconscient, le social et le personnel. Ce plan d'observation implique une méthode ou plutôt des méthodes.

« Dès que l'objet se présente comme un complexe de relations, il faut l'appréhender par des méthodes multiples. L'objectivité ne peut se détacher des

<sup>11</sup> selon l'expression de Fernand Braudel dans L'identité de la France, introduction page 15 (éditions Arthaud, Paris, 1986).

<sup>12</sup> Gaston Bachelard, Le nouvel esprit scientifique, page 16.

caractères sociaux de la preuve. On ne peut arriver à l'objectivité qu'en exposant d'une manière discursive et détaillée une méthode d'objectivation » dit encore Gaston Bachelard<sup>13</sup>.

- 2ème étape: PENDANT

Elle est marquée de déconstructions et reconstructions immédiates, « sauvages », dont le sujet parlant peut prendre distance et ainsi reconquérir son autonomie en les formulant. Ceci est postulé valable, de façon momentanée, pour les participants directs à l'expérience, c'est-à-dire les élèves, autant que les enseignants.

Dans ces structurations s'affirment l'idéologique et le culturel: ils fournissent à la perception des filtres déformateurs en même temps que des instruments d'affirmation et d'analyse, ils font organiser la réalité de façon signifiante, ils permettent d'établir des ponts entre passé, présent et avenir comme entre pratique et théorie.

Mais ces structurations enferment les sujets parlants dans des représentations, dans un langage et dans un rapport au langage. Cet « enfermement » peut être perçu comme une nécessaire sécurité existentielle, ou comme une insupportable aliénation. C'est pourquoi il apparaît impossible de postuler dès à présent que l'autonomie du sujet parlant, reconquise dans un effort de distanciation ait une valeur universelle.

- 3ème étape: APRÈS

L'analyse des représentations est, dans notre position, indispensable. Elle s'organise notamment autour des points de cristallisation suivants:

- l'espace vécu et représenté,
- la parole écrite et orale,

de nos élèves concernés.

Elle suppose aussi un retour sur soi, ce que Gaston Bachelard appelle la mise au jour du « profil épistémologique »<sup>14</sup>. Ce travail a en fait commencé bien avant, sans

<sup>13</sup> ibidem.

<sup>14</sup> Gaston Bachelard, La philosophie du NON, pages 41 et suivantes (P.U.F., Paris, 1966). Citons notamment: une psychologie de l'esprit scientifique devrait dessiner ce que nous appellerons le profil épistémologique des diverses conceptualisations » (et Bachelard de distinguer le « réalisme naïf », l'« empirisme clair et positiviste », le « rationalisme classique de la mécanique rationnelle », le « rationalisme complet (relativité) », le « rationalisme discursif »); et encore « un profil épistémologique garde la trace des obstacles qu'une culture a dû

doute dès la formulation de possibles « plans d'observation », accompagnés de leurs critiques et ajustements, témoignant de leurs lacunes. Voire même dès notre adaptation première à notre public aux débuts de notre tâche d'enseignement en Algérie.

\*

Les pages qui suivent présenteront le « plan d'observation », puis le corpus, enfin les « méthodes d'objectivation » et les limites, place et rôle de la notion d'interculturel.

## **4 - PLAN D'OBSERVATION**

Un plan d'observation suppose un projet, c'est-à-dire un état initial stabilisé par le langage. Ce projet est animé d'une intention, qui se construira sous forme d'hypothèses. Il suppose également un corpus, à choisir, construire et limiter.

### **1) L'état initial**

Un travail de Diplôme d'Etudes Approfondies sur l'enseignement du Français langue étrangère dans les lycées marocains nous a fourni un cadre, des hypothèses en forme de questions et des objectifs.

Il avait été montré que la langue française au Maroc était sous-tendue d'ambivalences dues notamment au problème d'identité individuelle et collective du sujet parlant; que les réquisits de compétences pour réussir au baccalauréat étaient en

---

surmonter » (page 51). Le profil épistémologique et ses transformations manifestent « la réaction des connaissances scientifiques sur la structure spirituelle » (page 7).

contradiction avec les exigences sociales et institutionnelles de survie de l'être humain en société.

Etait-il possible d'étendre cette analyse à l'Algérie? *Je* souhaitais recenser et analyser les ressemblances et divergences à propos de la langue et de la culture entre ces deux pays du Maghreb.

Enfin, *je* souhaitais enseigner avec bonheur.

## 2) L'intention

Compte tenu des ressemblances et différences entre les contextes culturels algérien, marocain et français, était-il possible qu'une analyse systématique du contexte algérien, à partir des textes le régissant, comme à partir de l'espace vécu, analyses ayant pour points de comparaison les contextes français et marocain, permît l'approche des besoins langagiers du public lycéen algérien?

J'avais établi que les objectifs d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante en contexte scolaire étaient de deux ordres, indissociables: l'ordre communicatif et l'ordre éducatif.

L'analyse des contextes culturels pouvait-elle être utilisable par les enseignants et les concepteurs de programmes dans le choix des stratégies éducatives pour l'enseignement du Français langue étrangère en pays non-européen?

## 3) Les hypothèses

Ce sont des hypothèses-cadres, témoignant d'une assise idéologique et culturelle et de la volonté de s'en distancier.

### 3.1. *Le rôle de l'expérience*

L'expérience ne peut être assimilée à l'empiricité. Son rôle est de:

- fonder l'établissement des limites de la connaissance, en particulier dans la construction de l'objet et la formulation des hypothèses;

- servir de vérification dans la construction des « règles tendanciennes »<sup>15</sup>, « de manière qu'une chose soit toujours solidaire d'un événement », ainsi que le dit Gaston Bachelard<sup>16</sup>. L'expérience consiste, selon le même auteur, à « aller de la méthode à l'être »<sup>17</sup>. Dans et par sa formulation, elle ira donc vérifier les hypothèses et construire des « règles tendanciennes », c'est-à-dire des probabilités dynamiques et non des certitudes. Plus largement, l'expérience concourt à l'appréciation de l'existant: « le devoir de l'esprit scientifique est très net: nous devons apprécier l'existence en termes d'expérience » dit Gaston Bachelard<sup>18</sup>.

### 3.2. *Le rôle d'un concept organisateur*

Il s'agit de celui de double gamme d'objectifs (d'ordre communicatif / éducatif) dans l'apprentissage. Ceci dérive d'un constat psycho-linguistique: apprendre une langue seconde, c'est pour une bonne part, « continuer à apprendre à parler »<sup>19</sup>, c'est-à-dire à la fois faire appel à sa première expérience d'apprentissage, son mode premier d'être au monde, et dans un même mouvement les transformer.

### 3.3. *La centralité des problèmes d'identité*

Foyer du moi, mais également lieu des autres en soi, exprimée en même temps qu'occultée par un double langage et une double échelle de valeur, l'identité individuelle et collective maghrébine est en souffrance<sup>20</sup>.

Il est donc difficile de penser l'autre, et soi-même dans la relation sociale lorsque ni les limites ni les identités ne sont stables, ni même en voie de stabilisation. Il est également difficile d'élaborer, puis de mettre en oeuvre un processus d'abstraction, lequel sera marqué de conflits.

C'est pourquoi la constitution close d'une identité culturelle n'est vraisemblablement pas la solution véritable. Excluant l'autre, celui d'en face, elle constitue en référent caché, en « autre côté du miroir ». Figeant l'autre en altérité absolue, elle supprime les passerelles de communication.

<sup>15</sup> Expression de Fernand Braudel dans l'introduction de L'identité de la France, page 15 (éditions Arthaud, Paris, 1986)

<sup>16</sup> Gaston Bachelard, L'expérience de l'espace dans la physique contemporaine, page 34 (P.U.F. - Alcan, Paris, 1937).

<sup>17</sup> Gaston Bachelard, opus cité en note 16, page 66.

<sup>18</sup> Gaston Bachelard, opus cité en note 16, page 34.

<sup>19</sup> Elisabeth Bautier-Castaing et Jean Hébrard, Lignes de force du renouveau en didactique de langues étrangères, page 49 (CLE international éditeur, Paris, 1980)

<sup>20</sup> M. J. Berchoud - Gourmelin, mémoire de Diplôme d'études approfondies, en particulier page 18 (Université de Franche-Comté, 1982)

Quant à l'autre, ici le Français, il est également mis en question dans son identité personnelle et collective: l'image que l'autre lui renvoie est à la fois schématique et profonde; ses manières d'être, ses manières de faire sont éclairées (et donc ombrées) d'un point de vue autre.

Entre l'un et l'autre, l'autre et l'un, le miroir a la forme et l'étendue de la Méditerranée. Précisons tout de suite que miroir n'est pas entendu ici comme surface plane réfléchissante, dont, selon Jacques Lacan<sup>21</sup>, la rencontre à un moment donné de la petite enfance a un effet jubilatoire et fonde l'identité du sujet; ce terme est entendu plus largement comme rencontre avec l'altérité humaine, c'est-à-dire un miroir multidimensionnel, ainsi que le conçoit Françoise Dolto (cf. note 21).

#### 3.4. *Les relations dynamiques entre le corpus et le contexte*

Le contexte, entendu comme espace de déploiement du corpus, manifeste son histoire et ses possibles développements. En tant que lieu de l'interculturel, il est un lieu de médiation et de transformation, pour une évolution pensable et pensée.

---

<sup>21</sup> Jacques Lacan explicite sa vision notamment dans Le Séminaire 1 (éditions du Seuil, Paris, 1975), par exemple, page 93. Françoise Dolto et Juan David Nasio formulent une comparaison sobre et éclairante entre ces deux approches du miroir dans L'enfant au miroir, pages 59, 60 et 61 (éditions Rivages, Paris, 1ère édition 1987, mais 1990 pour l'édition utilisée ici).

3.5. *Les relations existant entre les sujets (les élèves, les représentants de l'institution, nous mêmes... ), le corpus et le contexte*

Elles ne peuvent être passées sous silence, puisque les paroles des sujets tentaient de mettre en place un vécu scolaire, d'en rendre raison, de le supporter, de le faire évoluer.

\*

Ces hypothèses concourent à préciser un projet qui serait de l'ordre de la construction (dans ses formes) et du dévoilement (dans ses fins), c'est-à-dire un mouvement de « retour à l'initial » doublé d'un élan d'innovation.

L'innovation sera dans l'analyse du contexte culturel, en ce qu'elle peut avoir de reproductible à d'autres contextes, dans un but d'aide à l'enseignement.

Le « retour à l'initial », « récurrence des structures dans la mobilité des situations » selon Jacques Berque <sup>22</sup> permettra de reconnaître l'ancien dans ses occurrences particulières et ainsi d'ordonner l'analyse non pas selon l'évidence a priori mais selon une conscience élargie.

Ce double mouvement a l'avantage de concourir à l'analyse autant qu'à la reconstruction, et ainsi de ne pas détruire l'objet analysé.

---

<sup>22</sup> Jacques Berque, L'intérieur du Maghreb, pages 193-194 (éditions Gallimard, Paris, 1978).

## 5 - CORPUS

### 1) Définition et construction

*Le terme « corpus »* désigne un ensemble homogène et significatif de données linguistiques observées, et délimitées selon une théorie, à partir desquelles pourront s'élaborer des renouvellements de la théorie.

Un corpus se doit d'être homogène et synchronique: c'est la production d'un groupe social déterminé, en un temps et un lieu déterminés. Il est limité mais riche: même si tous les énoncés possibles n'y figurent pas, ils pourraient y entrer.

Comment reconnaître les énoncés possibles, une fois supposés utilisés les critères (conjointes ou alternatifs) de sens et de grammaticalité ? Un critère d'ordre sociolinguistique et culturel, semble indispensable.

En effet, lire un corpus, ce n'est pas seulement déchiffrer un ensemble de signes-objets pour leur insuffler l'existence. Un corpus n'est pas un objet fini, représentable en même temps que représentatif, un objet stable contenant sa signification propre, une et distincte, en même temps qu'elle est reliée à l'ordre du monde.

Il ne s'agit pas de lire un ensemble figé, mais de le réaliser. Plus qu'à un objet, nous avons affaire à des relations. C'est pourquoi un corpus seul, sans l'analyse simultanée de ses conditions de stabilisation et de ses artifices divers n'est pas opératoire.

La physique nous apprend que l'objet est champ d'énergie et vitesse, bien davantage que masse inerte, et qu'il ne correspond plus à nos représentations spatiales, lesquelles sont les sédimentations d'anciennes formes d'organisation de la pensée.

Mais ce corpus, articulations de relations stabilisées de telle (ou telle) manière, réclame également une extériorité: ainsi se trouve réintroduit le sujet. Sera-t-il l'observateur abstrait, neutralisé de l'objectivité classique (celle de Leon Battista

Alberti, inventeur de la perspective à la Renaissance) ? Ou l'absence, forme inversée de la transcendance implicite ?

Il nous est apparu qu'il lui fallait être également en devenir (c'est-à-dire vivant/e) en phase avec la réalisation du corpus, sans pour cela que l'effort de distance dans la construction de l'expérience soit invalidé. Ce « regard éloigné »<sup>23</sup> est entendu comme un regard qui a choisi de s'éloigner plutôt qu'un regard placé loin.

\*

C'est pourquoi, en même temps qu'un corpus, nous avons choisi d'analyser le contexte de production de ce corpus; en même temps que l'objet vu comme objet, les relations. Contexte est un terme qui joint à la notion de texte celle d'environnement, d'alentour, ou, pour suivre Pierre Bourdieu, d'« espace social »<sup>24</sup>.

La perception de l'espace social résulte d'une double structuration, à la fois objective et subjective. Celle-ci concourt à « produire un monde commun, un consensus minimal sur le monde social »<sup>25</sup>.

Ainsi, construire une expérience, comprendre, est-ce également co-naître (cf. hypothèse 5, ci-après).

\*

*Le corpus est composé de textes de nos élèves en situation scolaire, textes libres et textes imposés, par la forme ou par le thème; il est composé aussi de textes officiels régissant l'enseignement en Algérie et plus précisément l'enseignement du français; il est composé encore de son « ailleurs », les textes écrits par nos élèves marocains l'année précédente sur le même thème, des textes officiels régissant l'enseignement des langues en France et au Maroc, ainsi que notre mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies sur l'enseignement du français au Maroc. Il est éclairé par des textes d'analyses issues d'autres disciplines du savoir.*

La construction du corpus met donc en jeu une opération de comparaison. Il s'agit de rechercher, non les ressemblances, mais les analogies et les différences, afin de construire du général et non pas seulement de mettre au jour du banal. Philippe Ariès, dans une communication au Séminaire interdisciplinaire du Collège de France

<sup>23</sup> Claude Lévi-Strauss, *Le regard éloigné* (éditions Plon, Paris, 1983).

<sup>24</sup> Pierre Bourdieu, *Choses dites*, page 153 (éditions de Minuit, collection « Le sens commun », Paris, 1987).

<sup>25</sup> Opus cité en note 24, page 158.

sur l'analogie<sup>26</sup>, explique qu'il s'est, dans son travail d'historien, d'abord servi des ressemblances, avant d'en venir aux différences, véritablement productrices de sens.

L'opération de comparaison est une opération immédiate, quasi-inconsciente, qui se redouble d'une démarche volontaire, réflexive, d'analyse et de prospective, une opération supra-chronologique.

Avec le corpus est analysé également son environnement de production: espace, temps, histoire, symbolisation architecturale et littéraire.

Et l'effet de miroir contraint à l'analyse de son vis-à-vis, alter ego secret en même temps que repoussoir, l'Occident et sa culture. Le mot culture est employé ici au sens des culturalistes américains, par exemple Ralph Linton: « une culture... (est) le mode de vie d'une société »<sup>27</sup>. L'Occident, pour l'instant, nous le définissons simplement par opposition à Tiers-Monde et à Orient. Non l'Orient splendide des orientalistes, mais l'Orient proche et poussiéreux, appelé aussi, dans sa traduction arabe: Maghreb, c'est-à-dire extrême ouest, Occident.

## 2) Limites

Les limites du corpus ne sont pas spatiales, contrairement à celles d'un pré carré. Elles ne sont pas non plus d'interdiction ou d'injonction, contrairement aux limites de vitesse ou de temps.

Elles sont de l'ordre des hypothèses théoriques et des contraintes sociales, séparables d'elles cependant par nécessité épistémologique autant qu'explicative:

- les limites sont d'abord celles, sociales, de notre temps passé en Algérie, que nous avons au bout d'un an et demi décidé de limiter à deux ans; du lieu de notre affectation et des classes à nous confiées; nous avons accepté, en outre, de nous charger d'une partie de la formation des maîtres du premier degré alors que notre contrat ne le prévoyait pas expressément.

- les limites sont aussi théoriques, puisque la construction de l'objet d'investigation résulte de présupposés théoriques et sont à rattacher au projet, au plan

---

<sup>26</sup> Travaux du Séminaire interdisciplinaire du Collège de France, publiés sous le titre Analogie et Connaissance, sous la direction de G. Gadoffre, A. Lichnerowicz, F. Perroux (éditions Maloine, Paris, 1981).

d'observation, géré selon la notion de double gamme d'objectifs, éducatifs et communicatifs, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

- les limites sont enfin personnelles, dans la mesure où est nôtre l'exigence de réinvestissement de l'analyse d'un contexte culturel, de façon qu'elle puisse être utilisable pour d'autres situations de communication et d'autres contextes culturels, dans la mesure également où, traités par d'autres personnes, ces présents travaux seraient sans doute différents.

\*

Les critères de définition du corpus et de sa périphérie sont ceux-là même qu'assigne Jean Piaget à la définition de l'objet propre aux sciences: il peut donner lieu à prévision, il se prête à des expériences distinctes et répétées, il est un phénomène « relié d'une manière intelligible à l'ensemble d'un système spatio-temporel et causal »<sup>28</sup>.

Ils sont inséparables des méthodes d'objectivation qui les font se réaliser (ce dernier terme et ses dérivés sont employés au sens de Bachelard dans Le nouvel esprit scientifique, op. c. supra).

---

<sup>27</sup> Ralph Linton, Le fondement culturel de la personnalité, traduction de The cultural Background of Personality (Appelton-Century-Crofts, New-York, 1945), parue en France pour la première fois en 1959. L'édition utilisée ici est celle de 1954, page 22.

<sup>28</sup> Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant, page 77 (éditions Delachaux et Niestlé, Genève, 1971).

## 6 - METHODES D'OBJECTIVATION

Objectiver, c'est, dit Pierre Bourdieu, « produire au grand jour »<sup>29</sup>. Le moyen en est l'écrit, qui permet le retour en arrière. Objectiver, c'est construire une logique grâce à la confrontation de moments successifs, par-delà la chronologie.

Les présentes pages ont pour but d'exposer d'une manière discursive et détaillée les méthodes d'objectivation qui ont pu être retenues. Précisant les méthodes employées, elles entendent ainsi éviter que ces concepts « transportés à partir d'un autre domaine de la connaissance [...] perdant alors toute efficacité opératoire, ne jouent plus qu'un rôle d'image »<sup>30</sup>.

\*

L'OBJET est un ensemble comprenant un corpus, délimité par les hypothèses et les contraintes sociales, parcouru d'un complexe de relations, manifestant l'espace social de sa production.

Le CHAMP est entendu comme « un ensemble social fonctionnant selon une logique »<sup>31</sup>. Il est traversé par l'effet de miroir déjà évoqué plus haut (page 15). Le champ de la Didactique du Français langue étrangère, avec ses acteurs, ses enjeux et ses institutions redouble, tantôt en l'éclairant, tantôt en l'obscurcissant, le champ social algérien des années quatre-vingts.

Le champ de la Didactique du Français langue étrangère fonctionne autour du marché de la théorie et des méthodes, autour du marché linguistique et de la

---

<sup>29</sup> Pierre Bourdieu, *Choses dites*, page 100 (voir note 23).

<sup>30</sup> Michel Foucault, *Les mots et les choses*, page 368 (éditions Gallimard, Paris, 1971).

<sup>31</sup> Louis Porcher, *Enseigner, diffuser le français: une profession*, page 13 (éditions Hachette / Alliance française, collection Débats, Paris, 1987).

communication, dont les acteurs dominants ne sont pas forcément les mêmes. A leur corps défendant, ces acteurs sont insérés dans le marché des biens et services marchands. Entre ces marchés divers, il se produit des interactions multiples, qu'il importe de mettre au jour, à défaut d'en rendre compte.

Le champ social algérien se constitue et se renouvelle autour de différentes sortes de capitaux, et de leur hiérarchie, autour de ses acteurs et de ses enjeux. Ce champ social a pour enjeu, fonctionne autour de la construction d'une identité algérienne, individuelle et collective. Cette recherche et affirmation d'identité détermine la valeur relative des capitaux cités et de leur répartition.

Plutôt que d'intersections entre capitaux, ce champ est traversé par un effet de miroir, parce que la règle du jeu, implicite antérieur consensuellement accepté, est l'affirmation de l'identité. Or cette identité est « en souffrance »<sup>32</sup>, si du moins elle est analogue à l'identité maghrébine telle que nous avons pu l'analyser au Maroc, telle aussi que l'historien Abdallah Laroui la décrit et l'explique<sup>33</sup>.

Les méthodes d'objectivation tiendront compte de ce constat: elles auront pour objectif ultime de révéler des structures autant que de dévoiler des interactions.

\*

## COMMENT ?

### 1) Par la description

Décrire des faits sociaux, c'est à la fois distancier et représenter. la description présente la connaissance en voie d'objectivation. Cette étape ne doit pas être économisée, ni non plus passée sous silence.

La description doit être « créatrice »<sup>34</sup>, au sens de Jean Ricardou, parce qu'elle refuse le sens institué et convenu, et retarde volontairement la précise présence du sens, à mi-chemin entre « l'insignifiante et concrète profusion » (voir note 34) et la

<sup>32</sup> M. J. Berchoud - Gourmelin, mémoire de D.E.A. déjà cité, pages 17 à 20.

<sup>33</sup> Abdallah Laroui, in Histoire du Maghreb (éditions Maspero, Paris, 1976), dit par exemple « pour que le maghrébin se réconcilie avec son temps et son terroir, il faut d'abord qu'il se réconcilie avec lui-même et surtout avec son frère. » (tome II, page 154).

<sup>34</sup> Jean Ricardou, Problèmes du nouveau roman (éditions du Seuil, Paris, coll. Tel quel, 1967), page 91 et suivantes, 95 et 101; « la description créatrice: une course contre le sens » est le titre du chapitre 1 de la partie II intitulée « Problèmes de la description ». De même, page 152: « ainsi la description resserre-t-elle les liens entre les objets décrits »; et page 154: « la description mesure des différences, établit des distances; elle constitue une scène. (...) La métaphore en revanche joue des similitudes, assure des liaisons, elle accomplit des rapprochements ».

redondance assise de signification. Le sens dans la description laisse ses chances au flou, à l'incertitude, et s'offre comme « sens hypothétique » (voir note 34). « Abandonnée la sélection de l'objet selon un sens préalable, le choix s'accomplit par l'effet d'un cadre » (note 34).

## 2) Par l'analyse linguistique et sémiotique

Elle servira à décomposer et réordonner le corpus selon un sens autre que circonstanciel ou chronologique. Elle servira aussi à en rendre raison selon ses raisons, sa logique et le processus d'abstraction mis en oeuvre.

Elle aura pour hypothèses des probabilités de structures ou de règles, préalablement construites et formulées. Il va de soi que le langage est perçu comme « une forme du comportement social »<sup>35</sup>.

L'hypothèse-cadre est que des règles tendanciennes de formation et de transformation des formes et contenus langagiers existent et sont lisibles.

Cette analyse linguistique renvoie à un langage source, la langue maternelle des élèves, qui est le kabyle dans la quasi-totalité, dont l'apprentissage a structuré leur esprit de particulière façon, en formes et en valeurs. Elle renvoie également à *mon* langage source, le français, également objet d'apprentissage, aux modes d'analyses qui *me* furent appris, à ceux que je découvris. Elle renvoie encore à l'arabe, objet d'apprentissage, langue nationale, forme simplifiée de la langue religieuse. Elle renvoie enfin à tout l'institutionnel, le prescriptif d'une société donnée, en ce qu'il se manifeste dans les comportements langagiers personnels et collectifs, et dans l'acte de bâtir, d'habiter l'espace.

C'est évidemment donner une définition large de ce genre d'analyse. Ne pas le faire reviendrait à fragmenter l'objet, le processus de sa construction et le discours sur lui, laissant à la synthèse nécessaire l'unique voie de l'accumulation.

Trop user de cette définition large, au détriment large, au détriment de la précision, ferait à ce travail courir le risque d' »anthropologisation »<sup>36</sup>.

Il convient donc d'opposer à l'effet à l'effet de miroir, après l'avoir laissé se déployer, la permanence de points de repères: l'un et l'autre, en ce qu'ils sont différents, davantage que le même en écho indéfiniment repris.

---

<sup>35</sup>William Labov, *Sociolinguistique*, page 187; id. page 257 (éditions de Minuit, Paris, 1976 pour la traduction de l'original *Sociolinguistic Patterns*, paru en 1972 - University of Pennsylvania Press).

<sup>36</sup>Michel Foucault, opus cité en note 30, page 359.

### 3) Par les conversations semi-directives

Elles manifestent des interactions, en même temps que des récurrences dans les thèmes, dans les termes et dans les processus. Suivant là encore William Labov, il sera pris en compte le fait que « la variation linguistique est bien souvent parallèle à la stratification sociale partout dominante », et que « la réaction à une variable donnée est une réponse inarticulée, infra-consciente, qui n'apparaît jamais qu'intégrée à une réaction plus globale »<sup>37</sup>.

A ces interactions prend part l'auteur, dans une observation participante, dont les capacités heuristiques, mais aussi les risques ont déjà été signalés.

Pour chaque conversation, des hypothèses d'attitudes et de réponses ont été construites et formulées. Elles servent ensuite à établir les écarts avec les réponses et attitudes réalisées, en même temps qu'à affiner les hypothèses des conversations à venir. En même temps que de l'information, elles induisent des transformations.

### 4) Par la comparaison

Celle-ci est le travail qui suit et rend productives la description, les analyses et les conversations. Elle cherche l'autre et non le même; pour ce faire, après avoir mesuré les analogies et isolé les différences, elle prend appui sur celles-ci pour travailler.

Cette opération n'est en rien réductrice: elle définit des centralités, sans pour cela estomper ou nier les marges, par où se nouent les ressemblances, et les connivences.

### 5) Par la tentative de construction d'outils d'analyse des contextes culturels

Construire, c'est évaluer, ordonner et généraliser; c'est dégager des permanences par-delà la variabilité des formes et contenus; c'est tendre vers l'universel tout en prenant en compte les particularités. En un mot, c'est établir les conditions de la communication, donc, déjà, communiquer. Cette communication se situe dans le champ d'une culture, mais aussi dans celui de l'interculturel. Il se pourrait même que l'un permette l'autre et réciproquement.

---

<sup>37</sup> William Labov, opus cité en note 35, page 213.

## 7 - INTERCULTUREL: LIMITES, PLACE ET ROLE

La position privilégiée du Maghreb, ainsi que le remarque Madjid Ali Bouacha dans la revue *Le Français dans le monde*, « carrefour des cultures et des civilisations permet d'inclure de façon 'naturelle' l'enseignement d'une langue seconde dans un cadre interculturel »<sup>38</sup>.

Dans une autre revue, *Communications*, en un numéro consacré au « croisement des cultures », Tzvetan Todorov remarque que « l'interculturel est constitutif du culturel »<sup>39</sup>. Selon lui, « l'identité naît de la (prise de conscience de la) différence ; de plus, une culture n'évolue que par ses contacts ».

On le voit, l'interculturel, dont nombre de pratiques pédagogiques et sociales se réclament, apparaît comme une notion à la fois floue et indispensable. Elle sera donc à la fois précisée et ouverte.

Une autre revue encore, *Les Cahiers du CRELEF*, pose le problème : « la notion d'interculturel nous semble souffrir d'un manque de définition, faute de références à un cadre conceptuel et à une problématique... »<sup>40</sup>.

Notre présente étude a pour références sa problématique centrale, à savoir: si l'universalité des modèles culturels européens est aujourd'hui remise en cause, notamment pour l'apprentissage du Français langue étrangère ou langue seconde, il importe de tenir compte de la ou les culture(s) d'origine des élèves et des enseignants; mais comment le faire sans créer un nouvel ordre contraignant, finalement néfaste lui aussi à l'apprentissage?

Le cadre conceptuel de ce travail est celui de double gamme d'objectifs, les objectifs d'ordre éducatif et les objectifs d'ordre communicatif, organiquement liés.

<sup>38</sup> Madjid Ali Bouacha, in revue *Le Français dans le monde*, n° 189 (nov-déc 1984, Hachette-Larousse éditeurs, Paris), intitulée « Horizons Maghreb » page 37.

<sup>39</sup> Tzvetan Todorov, in revue *Communications*, n° 43 (Seuil éditeur, Paris, 1986) consacré au « croisement des cultures », page 16.

<sup>40</sup> Marie-Gabrielle Philippe et Michelle Proux, revue *Les cahiers du CRELEF*, n° 21, 1985, intitulé « Pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain », page 42.

C'est dire que la pratique d'enseignement / apprentissage est aussi une pratique sociale et une pratique personnelle de perfectionnement.

\*

Mais pour autant, l'interculturel ne se réduit pas à une discipline, éventuellement destinée plus particulièrement aux enseignants<sup>41</sup>. L'interculturel ou « l'interculturalisme constitue une caractéristique transversale, diagonale... une attitude globale »<sup>42</sup> selon Louis Porcher.

C'est pourquoi, sans doute, l'interculturel s'énonce le plus souvent en termes de pratiques; par exemple, en France, les API, actions de pédagogie interculturelle<sup>43</sup>. Il est frappant d'ailleurs que le terme interculturel (ou interculturalisme) soit employé pour les enfants de migrants, mais non pour les élèves français apprenant l'arabe, le chinois ou l'allemand. Pourtant, si nous prenons l'exemple de cette dernière langue, Louis Dumont fait remarquer que le Français dira « Je suis homme par nature et français par accident », et l'Allemand « Je suis essentiellement un allemand, et je suis un homme grâce à ma qualité d'allemand »<sup>44</sup>. N'y aurait-il donc d'interculturel définissable que l'utilitaire immédiat et les actions qui le mettent en place et forme?

Mais dans ce cas, pourquoi laisser en marge des pratiques et recherches sur l'interculturel les apprenants de Français langue étrangère ou langue seconde dont le pays de naissance, de scolarité ou de résidence a des relations anciennes et importantes (symboliquement comme en volume) ? La réponse ne fait guère de doute : parce qu'il n'appartient pas à la France de chercher à infléchir les choix de pédagogie souverains d'un autre pays ; parce que l'interculturel touche à l'institutionnel, et celui-ci à la souveraineté nationale.

---

<sup>41</sup>L'article précédemment cité distingue, page 43, « deux tendances », l'une « culturaliste », faisant de l'interculturel une discipline, l'autre « à visée éducative », qui chercherait « à lier des initiatives interculturelles à l'école avec le contexte social à partir de dispositifs d'expression et de communication visant à 're-socialiser' la communauté éducative ».

<sup>42</sup> Louis Porcher, L'enseignement aux enfants de migrants, page 9 (Paris, CREDIF/Didier éditeurs, 1984).

<sup>43</sup> Maurice Riguet, in le supplément au n° 21 des Cahiers du CREFLEF (1985) précise les objectifs des API dans un article intitulé « Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école française interculturelle ». Il remarque ainsi: « La pédagogie interculturelle doit sensibiliser à toutes les cultures et toutes les langues, en prenant en compte toutes les cultures dans leur dynamisme contemporain, (...) en apprenant à 'lire les cultures' complètement, c'est-à-dire avec une démarche d'éveil et scientifique en même temps, d'une manière à la fois globale (échappant aux savoirs incomplets d'une expression personnalisée) et impartiale (sans corporatisme culturel ni ce faux évolutionnisme dont parle Claude Lévi-Strauss) qui permette l'objectivation de notre propre appartenance culturelle (lecture simultanée de soi et des autres). »

N'est-ce pas beaucoup d'exigence... et beaucoup de culpabilité ?

<sup>44</sup> Louis Dumont, in revue Communications, n° 43 déjà cité, page 129.

La pédagogie interculturelle se définit « par le multilinguisme » dit Maurice Riguet<sup>45</sup>. En ce cas, le Maghreb entre bien dans le champ de l'interculturel, puisque, dès l'enfance, l'être humain qui y demeure est divisé entre des langues différentes<sup>46</sup>. En Petite-Kabylie, lieu de cette étude, ces langues sont actuellement: le kabyle, l'arabe dialectal, l'arabe classique du Coran, l'arabe moderne et le français (l'ordre affecté à cette énumération n'est pas un ordre d'importance).

Pour Louis Porcher, l'interculturel est « ce mystérieux terrain dont chacun feint d'oublier que sa caractéristique essentielle est précisément la diversité »<sup>47</sup>. Et si la diversité était finalement la caractéristique essentielle de Louis Porcher? Ou celle des Français? « Que la France se nomme diversité », affirme Fernand Braudel dans L'identité de la France<sup>48</sup>. Si L'acceptation, puis la prise en compte de la diversité est nécessaire, ainsi que le souligne Louis Porcher, il s'ensuit que l'interculturel doit être défini de façon plurielle.

Il est un ensemble de pratiques sociales, personnelles et pédagogiques, il a à voir avec le multilinguisme; il gagne en clarté (et en efficacité) si son socle conceptuel et sa problématique sont formulés; n'est-il pas également projet? Projet de connaissance / co-naissance et projet de communication?

A cet égard, Louis Dumont et Tzvetan Todorov<sup>49</sup> se réfèrent à la notion de « transvaluation », construite par Northrop Frye comme « capacité d'envisager les valeurs sociales contemporaines avec le détachement de celui qui peut les comparer à un certain degré avec la vision infinie des possibilités que nous offre la culture », capacité qui permet « l'état de liberté intellectuelle ». Plus modestement, les premières pages de ce texte ont parlé de la « suspension temporaire des appartenances », mais il s'agit d'un même élan.

L'interculturel serait alors cet effort de décentrement, équilibré par l'autre visée, d'approfondissement de soi, nécessaire à la compréhension du monde comme à

<sup>45</sup> Article de Maurice Riguet déjà cité (voir note 41), page 13.

<sup>46</sup> Mustapha Abdelilah, in Les cahiers du CRELEF, n° 21, déjà cité (voir note 38), page 8, montre les relations positives qui peuvent exister entre le développement favorable du bilinguisme et de bons résultats scolaires: « autant la bilinguisme précoce, additive et équilibrée est un facteur de réussite potentiel à travers l'exploitation maximum de la langue comme outil de communication et outil cognitif (...) autant la bilinguisme soustractive, voire le 'semi-linguisme' sont générateurs d'échec notoire. »

Voir aussi mémoire de DEA déjà cité en note 30, pages 13 à 18.

<sup>47</sup> Louis Porcher, Rapport intérimaire du groupe de projet au CDCC, page 8, cité dans le n° 21 des Cahiers du CRELEF (note 56).

<sup>48</sup> Fernand Braudel, L'identité de la France, tome 1, chapitre 1 (éditions Arthaud, Paris, 1986)

<sup>49</sup> Louis Dumont et Tzvetan Todorov, in revue Communications, n° 43, déjà cité (notes 37 et 42); pages 17, pour Tzvetan Todorov et 127 pour la citation mise en exergue de son article par Louis Dumont.

la vie en société. Non un en-soi, mais un outil. Cet outil servirait à « socialiser au pluriel et éduquer au futur », selon le mot de Martine Abdallah-Prétceille<sup>50</sup>.

\*

Voici, rapidement précisée, cette notion d'interculturel en didactique des langues et cultures, qui serait aussi, et plus largement, constitutive de toute culture en ce qu'elle vit, évolue et se nourrit de contacts.

Introduisons à présent à d'autres points de vue, et plus concrètement au point de vue de l'autre: Nouredine Toualbi, dans son étude intitulée Religion, rites et mutations - psychosociologie du sacré en Algérie<sup>51</sup>.

Nouredine Toualbi montre que l'Algérie « baigne dans un climat d'entre-deux culturel » et il qualifie cette situation d' « interculturelle » (page 26). les causes en seraient:

- la période coloniale avec principalement « l'imprégnation plus ou moins forcée des populations autochtones par les valeurs et modèles occidentaux » (page 26);

- le changement social en Algérie... (avec) en particulier... l'industrialisation rapide »; celle-ci aurait induit « des effets secondaires non souhaités, parmi lesquels la submersion des valeurs traditionnelles par les modèles étrangers, avec pour conséquence ce que Carmel Camilleri nomme « un brouillage culturel ».

---

<sup>50</sup>Martine Abdallah-Prétceille, article intitulé « L'école face au défi pluraliste », page 229 in Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, sous la direction de Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Emerique (L'Harmattan éditeur, Paris, 1989). Martine Abdallah-Prétceille insiste par ailleurs sur les conditions objectives de production des pratiques et de construction du concept « interculturel »:

« L'interculturalité est (...) une tentative de dépassement du culturel. » (Or) « face à un écrasement des normes, à un effacement des repères suite à l'interpénétration des systèmes et leurs mutuelles contaminations, face à la fragmentation du réel en une multitude de réalités synchrones et parfois contradictoires, l'appel au culturel répond souvent à une volonté de reitualiser les pratiques et les rapports sociaux, de redéfinir de manière normalisée la place et le lieu de chacun dans un souci (conscient ou non) de réduire l'angoisse provoquée par une banalisation de l'étrange et le dépassement permanent des frontières. » (page 321) Il importe de tenir compte de ces conditions, visibles dans les champs économiques aussi bien que symboliques.

Le même auteur formule des remarques méthodologiques, parmi lesquelles: « Les cadres épistémologiques dans lesquels s'inscrivent les démarches interculturelles...reposent sur une série de dualités telles que:

- la nécessité d'appuyer l'analyse sur des informations ponctuelles, à caractère parfois anecdotique, voire exotique, tout en soutenant le raisonnement par une synthèse globale qui évite les écueils d'une dérive vers l'idéologique ou le vide empirique;

- l'équilibre entre un subjectivisme radical enlisé dans l'ethnocentrisme ou le sociocentrisme et un relativisme généralisé et absolu » (page 233).

<sup>51</sup> Nouredine Toualbi, Religions, rites et mutations - psychosociologie du sacré en Algérie (ENAL éditeur, Alger, 1984, avec une préface de Carmel Camilleri).

Pour Nouredine Toualbi, l'«interculturalité» a valeur signifiante d'«interférences des cultures», et il en parle «avec l'idée plus précise d'un enchevêtrement permanent, dynamique de deux cultures différentes en concurrence»; ses effets sont l'acculturation entendue comme «l'adaptation plus ou moins forcée à une culture étrangère» (page 26).

Le vécu des hommes aura donc «une tournure ambivalente dans la mesure où il reflétera un ordre culturel lui-même ambivalent» (page 27).

Et l'auteur se réfère à une étude de Carmel Camilleri portant sur les effets du changement social en Tunisie («Jeunesse, famille et développement - essai sur le changement socio-culturel dans un pays du Tiers-Monde (Tunisie)» - CNRS, Paris, 1973), qui montre que le changement social peut être vécu autrement que de façon conflictuelle, si des mécanismes de «compromis», des «contrats de coexistence» (page 465) peuvent être mis en place entre la culture moderne et la culturelle originelle. Les conflits potentiels se jouent entre groupes sociaux, mais aussi entre personnes, et également en termes de tensions intérieures en chaque individu.

Ces conflits résultent d'un changement social trop rapide et mal maîtrisé; c'est ce que Durkheim appelle l'état d'«anomie» (ou dérèglements sociaux), qui se vit souvent violemment, faute des réajustements constants nécessaires.

Pour sa part, Nouredine Toualbi montre que cette «accommodation culturelle» se fait en Algérie au prix de «mécanismes de contre-acculturation» (opus cité, page 28), par exemple les rites, qui sont des moyens de défense contre ce qui peut menacer l'intégrité personnelle et collective.

Les tensions résultant d'une situation interculturelle se lisent aussi dans les normes édictées, parce que celles-ci «font partie d'une double réalité: une réalité extérieure en tant qu'elles sont communes à tous les membres du groupe, et une réalité intérieure puisque ces normes font toujours l'objet d'une intériorisation dans le Moi et parfois d'une intériorisation conflictuelle si elles sont de nature antagoniste» (opus cité, page 30).

Pour Nouredine Toualbi, donc, l'interculturel serait, non pas un effort de décentrement, mais plutôt une recherche de recentrage sur soi, d'évolution, de compromis dynamique rendu nécessaire par une situation historique, géo-politique et socio-économique.

On le voit, ni les enjeux, ni les termes du débat ne sont les mêmes: s'enrichir, comprendre l'autre et se comprendre soi dans le premier cas; se (re)construire, dans le second cas. La menace qui pèse sur l'identité fait toute l'ampleur de l'enjeu des pratiques interculturelles dans ce dernier cas. L'approche de l'interculturel pour les enfants de migrants a certes vu le problème, mais n'en a peut-être pas saisi toute l'essentielle gravité.

\*

L'interculturel touche à l'institutionnel, avons-nous montré, dans l'un ou l'autre des cas exposés. C'est vraisemblablement parce que l'école a une fonction de production et de reproduction dans le champ social et national concerné.

Plus précisément, l'interculturel met en question, en les relativisant, des visions du monde, des légitimités, des hiérarchies, des développements. La crainte est là, d'une menace à l'identité collective en formation ou en consolidation, et d'une transformation subtile de l'universel de tous les hommes en celui des dominants seuls. Cette crainte (que l'histoire explique) ne saurait être passée sous silence; elle ne saurait non plus justifier des fermetures ou des refus.

\*

C'est pourquoi la première grande partie de cette recherche sera consacrée à la compréhension de l'institutionnel. Il s'agira d'en saisir les dynamiques, d'en arpenter le territoire, d'en dégager les normes et les thèmes, au présent, sans esquiver les possibles conflits. Dans cette perspective, nous essayerons de proposer un lieu à l'interculturel comme tension vers l'universel à créer et comme pratiques de construction d'une identité; ce lieu pourrait bien être l'ensemble hétéroclite des vides et blancs de l'institutionnel.

Cette partie I sera également le premier temps de la « construction de l'expérience » (Gaston Bachelard) mettant en forme les premiers contacts d'approche avec le pays d'accueil. Concrètement, il s'agit pour l'arrivant de savoir quelle est sa place et son rôle, sa latitude d'action ; et de différencier le permis de l'interdit en les assimilant, en en reconstruisant la genèse.

Pour éviter les compréhensions univoques et appauvries de l'expérience, nous étudierons ensuite les hommes et leur espace dans une seconde partie, qui analysera l'héritage historico-géographique dans ses actualisations.

Ainsi essayerons-nous de parvenir à «une explication double mais non simultanée»<sup>52</sup>, ainsi que le recommande Georges Devereux, capable d'harmoniser en culture, c'est-à-dire en dépassement, en intégration, à la fois l'unité de l'homme et la riche variabilité de ses adaptations. Ce sera à la fois le deuxième temps, dédoublé, de notre approche, et l'autre aspect, reconstruit, de la prise de contact de l'arrivant étranger avec un univers dans lequel il intervient.

\*

Le danger de ce redoublement des points de vue et des explications est celui d'une exposition délinéarisée, à la limite de la circularité du sens et du temps, à la progression hésitante, sans éclat ni force, et de surcroît ennuyeuse pour le lecteur. Que celui-ci veuille bien considérer qu'il ne lit pas une dissertation, mais participe à la construction d'une expérience et de ses outils d'analyse. Un résumé placé en fin de chaque chapitre présentera l'avancée obtenue et l'insérera dans l'ensemble constitué par la recherche de réponses à notre problématique.

L'avantage de ce redoublement des points de vue et des explications nous a semblé primer: cette manière de procéder fournit au lecteur une variété de possibilités de compréhension selon sa discipline d'origine, sa formation, son vécu personnel et professionnel. C'est pourquoi nous l'avons maintenu, en dépit des risques cités. Ce redoublement est, par ailleurs, la trace reconstruite d'une chronologie de la prise de contact avec les cadres fondamentaux d'un contexte< culturel, qui sont le permis et l'interdit, l'espace et le temps.

\*

Tout comme la première partie s'attache au présent actualisé des institutions, la seconde prend en compte l'héritage à travers ce que les hommes en ont fait, et l'ensemble cherche à esquisser de possibles projets, d'apprentissage et de vie. Il s'agit donc de saisir le présent des normes, celui des constructions, de manière à pouvoir bâtir sur ce double socle des conduites de communication qui lui correspondent et puissent être entendues de l'Autre. Il s'agit aussi de revenir à nous-mêmes, notre institutionnel et ses blancs, ses vides, notre interculturel, nos pratiques sociales et scolaires, enrichis de ce que les Autres nous aurons appris sur eux, c'est-à-dire, en effet de miroir, aussi sur nous-mêmes. Telle sera notre ultime conclusion, en forme de bilan et perspectives.

---

<sup>52</sup> Georges Devereux, Ethnopsychanalyse complémentariste (éditions Flammarion, Paris, 1972), page 129.

## **PARTIE I**

# **POUR COMPRENDRE L'INSTITUTIONNEL**

## Introduction

Il apparaît utile de préciser qu'il ne sera pas débattu ici des relations entre « instituant » et institué », pour reprendre la terminologie de l'analyse institutionnelle<sup>53</sup>. Notre propos n'est pas l'analyse institutionnelle, avec ce qu'elle comporte de demande précise, de paiement et d'intervention sur les institutions.

Il est seulement de comprendre et faire comprendre les relations nouées entre les acteurs de l'institution école en Algérie dans les années 1980, les enjeux en cause, les thèmes récurrents et les projets d'apprentissage possibles à travers la lecture de documents de travail courants. Au moyen de la reprise raisonnée d'une expérience d'enseignement, il est aussi de tracer la voie vers l'universel par la compréhension des diversités.

En conséquence, les analyses de science politique et administrative ou d'histoire n'ont place ici qu'à titre de « preuve par neuf » et viennent d'ailleurs, de spécialistes de ces sciences dans leur application au Maghreb.

\*

Après avoir défini l'institutionnel, nous montrerons d'abord l'intérêt de sa compréhension, en particulier par les acteurs du monde éducatif, puis les voies et moyens de celle-ci.

Que faut-il entendre par « institutionnel »?

Le corps de normes, de valeurs et de comportements que l'histoire, les hommes et les pouvoirs ont mis en place, pour exister et durer, pour être unis et forts, pour être en sécurité. Le cadre en est ici un pays, avec ses lois, et plus précisément son école, son mode de transmission des connaissances, son rapport à eux.

---

<sup>53</sup> René Lourau et son classique L'analyse institutionnelle (éditions de Minuit, Paris, 1970) compte parmi les représentants de l'analyse institutionnelle à laquelle il est fait référence ici ; il dit par exemple : « une norme universelle, ou considérée comme telle... porte le nom d'institution » (page 9), et, plus loin dans le même ouvrage (page 222) il appelle « institution » la « contrainte sociale extérieure pesant sur l'individu ». René Lourau a su percevoir que « seule l'éducation peut restituer la continuité du lien social » (page 114) et que « le moment de l'universalité apparaît comme le moment de l'idéologie » (page 142) - nous dirions pour notre part le moment du culturel.

En somme, il s'agit d'une définition à la fois politique (au sens antique) et pédagogique, située dans la filiation de celles de Montesquieu, qui voyait dans les institutions l'esprit d'une nation: « plusieurs choses gouvernent les hommes: le climat, la religion, les lois, les maximes du gouvernement, les exemples des choses passées, les mœurs et les manières »<sup>54</sup>.

C'est volontairement que la définition de Durkheim, valorisant la contrainte et les déviances, n'est pas intégrée: la préférence a été donnée à une définition minimum, la plus souple possible.

En effet, il serait illusoire de prétendre analyser de l'institutionnel d'ailleurs à travers des grilles d'ici. Jacques Berque a bien montré les différences de perception de la loi et le vécu différent du juridique au Maghreb. Analysant les structures sociales du Haut-Atlas, il montre la part de « réalisme instinctif » qui « commande... plutôt la reconduction indéfinie des litiges qu'une décision qui clorait les débats, et tarirait la vie »; « la culture, dit-il, est devenue transactionnelle (...) Donner et retenir, telle est la loi »<sup>55</sup>.

Les valeurs et comportements collectifs au Maghreb sont ainsi fort différents des nôtres. Mais il y a plus: « toute existence personnelle s'y encadre dans l'ensemble enchevêtré des rapports affectifs » (voir note 55).

Nous étudierons l'institutionnel à travers les textes qu'il a produits et diffusés et qui sont accessibles à qui le souhaite, pour en rechercher la logique interne. Les analyses de spécialistes de sciences politiques auxquelles nous nous référerons ensuite permettront d'établir des correspondances entre ordre interne et ordre externe des institutions.

\*

Il a été montré plus haut que l'institutionnel avait à voir avec l'interculturel. Comprendre le premier, c'est percevoir les marges de manoeuvres ouvertes au second, et plus largement à l'éducation, en ce qu'elle est sous-tendue par le désir contradictoire mais vivant de parfaire et de dépasser la « reproduction ». Comme le constate René Lourau, « seule l'éducation peut restituer la continuité du lien social »<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> Montesquieu, *De l'esprit des lois* (1757), livre XIX, chapitre 4.

<sup>55</sup> Jacques Berque, *Les Seksawa - Recherches sur les structures sociales du haut-Atlas occidental*, Thèse de Lettres, Paris (P.U.F., Paris, 1954), pages 395, 396, 397, l'ordre étant celui de l'occurrence des phrases citées.

<sup>56</sup> opus cité en note 53, ici page 114.

Comprendre l'institutionnel, c'est également percevoir l'ensemble des conditions minima de la communication et leur système de référence. En clair, il s'agit de délimiter l'espace de l'enseignement du français, non seulement l'espace attribué à l'enseignant et à sa classe, mais aussi l'espace « oublié », ce que nous avons appelé les blancs, les vides de l'institutionnel. Il s'agit aussi de faciliter une connaissance autorisée (qui s'autorise) de l'institutionnel, et des interactions entre savoirs scolaires et pratiques sociales.

\*

Le concept organisateur de « double gamme d'objectifs » (éducatifs et communicatifs) trouve alors son utilité ici. Donnons-lui un contenu concret, dans la perspective de la compréhension de l'institutionnel:

1) il faut tenir compte dans l'apprentissage des relations entre l'être humain adolescent (mais il serait présumé socialement adulte, qu'il faudrait également en tenir compte), en cours de scolarisation, en voie d'insertion et son environnement. Ces relations sont (nous le disons d'expérience, et sous forme d'hypothèse, en attendant de le montrer) marquées de non-dits, de discontinuités, d'évidences et de normes à mettre au jour.

2) Il faut tenir compte de ce que la parole est instrument d'identité collective et personnelle et de socialisation; il n'est pas indifférent que le bilinguisme, voire le multilinguisme ne soit en fait trop souvent qu'un « semi-linguisme » comme le montre Mustapha Abdelilah dans la revue Les Cahiers du CRELEF<sup>57</sup>, comme nous avons pu également le montrer dans le cas du Maroc<sup>58</sup>.

C'est pourquoi l'approche retenue ici se veut globale et décentrée. Comment ?

- Par l'analyse lexicale et sémantique,
- par l'analyse thématique,

---

<sup>57</sup> Mustapha Abdelilah, in n° 21 de la revue Les Cahiers du CRELEF (1985), intitulé « Pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain », page 8, étudiant « les types de bilingualité et (le) succès scolaire », remarque: « autant la bilingualité précoce, additive et équilibrée est un facteur de réussite potentiel à travers l'exploitation maximum de la langue comme outil de communication et outil cognitif (...), autant la bilingualité soustractive, voire le « semi-linguisme » sont générateurs d'échec notoire »

<sup>58</sup> in BULAG (Bulletin de linguistique appliquée et générale de l'université de Besançon), n° 10-1983, article sur « L'enseignement du FLE au Maroc, problème et perspectives », montrant les conséquences sur l'apprentissage de « l'émiettement linguistique » mal vécu (page 40): « incohérence des productions », « on responsabilité de l'apprenant », dues notamment à « l'habitude de l'imitation » - nous dirions aujourd'hui du mimétisme - et à « l'interdit porté sur le discours personnel comme expression de l'individu ».

- par la confrontation avec des textes analogues, textes réflecteurs porteurs d'une lumière singulière sur l'objet de l'analyse;
- par la fixation systématique d'objectifs à chaque recherche et la formulation d'hypothèses de départ.

Les textes retenus sont les documents authentiques concernant notre champ, accessibles à l'enseignant et se définissant eux-mêmes comme porteurs de normes: directives, instructions, charte, constitution... Comme le montre ce dernier terme, tout texte qui se prétend porteur de normes, l'est aussi d'une légitimité, à rapporter aux fondations.

Sont considérés comme porteurs de normes les textes dont les auteurs (anonymes ou collectifs) ont « pouvoir de découper le temps et l'espace, de rendre des actes possibles, ou souhaitables, ou recommandables ». Justement, cette expression, empruntée à René Lourau, est l'une de celles qu'il emploie pour qualifier l'institution<sup>59</sup>.

Redisons-le: l'objet du travail n'est pas la critique des moyens et méthodes employés, mais la perception juste des contextes, avec leurs enjeux, thèmes et acteurs, et la mise en place de moyens simples permettant à tout acteur du monde éducatif de lire les contextes avec lesquels il peut avoir à faire.

\*

Cette première partie cherchera d'abord à qualifier le langage de l'institution (chapitre 1), puis elle en dégagera les thèmes dominants (chapitre 2) et les thèmes récessifs (chapitre 3).

Au travers de l'étude du langage et des thèmes, seront également mis en lumière la place et le rôle des acteurs, ainsi que les enjeux parcourant le champ. Nous montrerons comment le discours institutionnel est sous-tendu par l'évidence affective d'une part, et d'autre part la volonté « scientifique ». Nous montrerons aussi les parentés intra-textuelles et les liens texte(s)-lecteur(s) dans les jeux de l'effet de miroir.

Chapitre après chapitre, la question sera posée : que sommes-nous en train d'instituer ? Il serait vain en effet, que, sous couleur de compréhension, de connaissance et de liberté, soit construit un nouvel ordre contraignant.

---

<sup>59</sup> voir opus cité en note 53, page 165.

# **CHAPITRE UN - LE LANGAGE DE L'INSTITUTION**

## I - PRÉSENTATION

Pour tenter de qualifier le langage de l'institution son rapport au langage, nous avons choisi l'analyse de documents authentiques produits et diffusés par l'institution. Ce travail doit nous mener à la formulation de thèmes et de questions de nature à nous permettre, par leur emploi, la compréhension d'autres langages et rapports au langage d'institutions différentes sises en des lieux autres.

### 1.1. Corpus

Les documents utilisés ont été les suivants :

1) *Directives pédagogiques à l'intention des professeurs de français de l'enseignement secondaire* (auteur : Ministère de l'Education nationale, direction des enseignements, juillet 1984) – voir un extrait en fin de ce chapitre.

2) *Réforme de l'enseignement secondaire* (auteur : Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique, juin 1983) – voir texte en annexe à ce tome I (p. 189 et s.)

3) *Charte nationale algérienne* du 27 juin 1976, promulguée le 5 juillet 1976. Elle a été enrichie en 1985-86. Elle fonctionne avec la Constitution votée le 19 novembre 1976 (par 99% des votants) complétée par les dispositions adoptées par référendum en février 1989 établissant en particulier le multipartisme – Voir extraits de texte en annexe (p. 189 et s.) et le texte complet en librairie ou en documentation.

Cette charte a valeur constitutionnelle. Elle a été votée le 27 juin 1976 par tous les Algériens de plus de 18 ans, après une large consultation populaire durant tout le mois de mai. Le terme de « charte » ne doit pas nous renvoyer à des souvenirs d'histoire de France et à la charte « octroyée » par Louis XVIII en 1814 ou à celle de Charles X en 1830. Vraisemblablement, ce terme veut ici mettre en évidence l'aspect contractuel de ce document. Il est également possible d'y voir un clin d'oeil à l'Histoire, 1830 étant la date de la prise d'Alger et du début de la colonisation française. L'historien Mostefa Lacheraf n'est-il pas l'un des rédacteurs de cette Charte ?

Rappelons-le : ce travail n'a pas pour but la critique des moyens et méthodes, voire des institutions, mais la perception juste des contextes. C'est pourquoi, notamment, nous nous référerons au texte de la Charte tel qu'il était en vigueur à

l'époque de notre expérience (1983-1985). Nous ne nions pas les développements ultérieurs, nous les mettons simplement à leur place.

## 1.2. Méthodes, buts et moyens

Pourquoi trois documents, et pourquoi ces trois-là ? L'étude ou, à tout le moins, la lecture des directives ministérielles aux professeurs de la langue considérée semblait indispensable à l'enseignant en situation, comme à l'analyste d'après. Et comme l'Algérie est un pays jeune, la question de l'éducation est d'autant plus centrale.

Considérer ce texte comme un produit à analyser en tant que tel, avec ses lois propres, sa dynamique créatrice, c'était rechercher l'organisation du discours dans le discours lui-même en train de s'organiser.

Cependant, compte tenu des interférences vécues entre la langue française de France, son histoire, ses emplois, et la langue française d'Algérie, son histoire, ses emplois (voir l'exemple du terme « charte »), il a semblé plus prudent de procéder autrement. En tout cas, il n'est sans doute pas inutile de rappeler que, autant qu'une histoire, toute langue parlée a une géographie.

Le choix a été de « réinsérer le discours dans l'ensemble des productions discursives auquel il semble appartenir ou s'apparenter pour des raisons sociologiques et idéologiques », mais non pour le transformer en « pré-texte » permettant « d'argumenter une vision des choses » - Georges Vignaux<sup>60</sup>.

Il nous est apparu que la première forme d'analyse ne faisait pas obstacle à la réinsertion (postérieure à l'analyse) du texte analysé « dans l'ensemble des productions discursives auquel il semble appartenir ou s'apparenter pour des raisons sociologiques ou idéologiques », c'est-à-dire son contexte, au sens strict du terme. Cette seconde opération fonctionnerait comme une preuve par neuf.

Cette opération de preuve pouvait être croisée avec d'autres: il était envisageable de créer un ensemble composé de productions discursives analogues, d'ajouter aux directives ministérielles algériennes, les directives marocaines et les directives françaises, dont les dates, les auteurs et les destinataires seraient comparables. Pouvaient s'ajouter, en outre, les analyses analogues aux nôtres dans la

---

<sup>60</sup> Georges Vignaux, L'argumentation - essai d'une logique discursive (Droz éditeur, Genève, 1976), page 253.

délimitation de l'objet. Nous nous sommes ainsi servi du petit livre de Malika Boudalia Greffou sur l'enseignement de l'arabe à l'école algérienne, L'école algérienne, d'Ibn Badis à Pavlov.

Ces trois documents ont également été choisis parce qu'ils s'intègrent dans une hiérarchie de normes<sup>61</sup>:

- les normes étatiques dans la Charte; elles tirent leur légitimité du vote populaire (participation au vote de 91% de la population de plus de dix-huit ans) et sont analogues en valeur à la loi et à la constitution;

- les normes gouvernementales, édictées par les départements ministériels chargés de l'enseignement; ces normes s'inscrivent dans le cadre tracé par la Charte.

L'objectif poursuivi est ici de mettre au jour un rapport au langage, d'abord dans la lecture des « directives » selon leur ordre [II], puis dans la recherche d'une logique par analyses transversales [III].

L'ordre paraît chronologique, puisque les préliminaires méthodologiques sont rapidement évacués (6 lignes de texte) pour faire place à l'organisation du temps d'enseignement. Il s'agit de surcroît d'une chronologie étroite, serrée (et « serrante »?), celle des heures d'enseignement. Et non la chronologie ample de l'organisation d'une année scolaire, voire de l'ensemble constitué par plusieurs années.

Parler d'ordre chronologique, c'est également accepter de se soumettre dans un premier temps à la progression linéaire du texte lu.

---

<sup>61</sup>Hiérarchie des normes qui se veut objective, calquée sur celle des institutions-auteurs et leur plus ou moins fort coefficient de légitimité, à ne pas confondre avec « la chaîne de la représentation » (...) dans « les rapports gouvernants-gouvernés » et qui peut être hiérarchisée comme suit :

- les représentants politiques produisent l'intérêt général et représentent le corps social tout entier rassemblé » (= les hautes instances du Parti et de l'Etat »)
- « les représentants politiques des intérêts sont considérés comme la base sociale du régime (permanents des organisations de masse) »
- « les représentants des intérêts professionnels »

(selon Jean Leca, in « Etat et société en Algérie », page 23-24, in Maghreb: les années de transition, sous la direction de Bassma Kodmani-Darwish, éditions Masson, Paris, 1990 - collection Enjeux internationaux, travaux et recherches de l'IFRI).

## II - L'ORDRE CHRONOLOGIQUE: LES PHASES DE LA LECTURE

### 2.1. Pourquoi?

La méthode d'analyse choisie est celle que le texte soumis à l'analyse propose aux enseignants de français dans leur présentation des matériaux textuels aux élèves, c'est-à-dire cinq phases successives. Citons-les :

- 1) « une phase globale (ou d'imprégnation) »,
- 2) « une phase analytique (phase d'explicitation, de prise de conscience, à la fois descriptive et prescriptive) »
- 3) « une phase d'expression personnelle (ou de synthèse) »
- 4) « une phase d'évaluation »
- 5) « une phase d'élargissement »<sup>62</sup>

Ces lignes sont extraites de la page 2 du document intitulé « Directives pédagogiques à l'intention des professeurs de Français de l'Enseignement secondaire », en son titre I « Préliminaires méthodologiques », le titre II étant consacré aux « Programmes et horaires » (voir le document complet dans le volume Annexes, page 2 et/ou ses titres en page 81 de ce volume).

Lire et comprendre un texte selon la méthode que précisément celui-ci préconise (ou, dans ce cas précise, « impose », dans le cadre du cours de français), un tel parti-pris n'est pas sans ambiguïté ni danger. Il a semblé, pourtant, que les avantages l'emportaient.

L'ambiguïté est la suivante : n'allons-nous pas lire des ressemblances et des redondances? Le risque alors serait l'inutilité, voire le ridicule d'un tel travail. Prenons le, ce risque, car il se pourrait que nous puissions ainsi mettre au jour autre chose, d'« évident », caché là en pleine lumière: un processus mental, une dynamique, un souffle.

---

<sup>62</sup>voir le document reproduit en annexe 1; les termes cités figurent en pages 4 et 5 du document. Voir aussi plus loin (dernière page du chapitre 1) la reproduction (montage) des quatre phases d'enseignement présentées par les directives.

Le lecteur l'aura compris, les lignes précédentes formulent notre objectif: trouver par empathie une information sur le processus organisationnel du texte et sur le rapport au langage ainsi vécu; l'hypothèse est la faisabilité d'un tel travail, à condition de poser les armes, c'est-à-dire les outils d'analyses qui sont les nôtres, parce qu'il s'agit d'un mouvement dont il faut saisir les ratés, les blocages, ou, en d'autres termes, positifs ceux-là, en percevoir l'effort pour se réaliser.

Une telle démarche prête largement le flanc à la critique; elle a cependant l'utilité de prendre en compte (y compris pour en rendre raison) «l'implication affective et émotionnelle du chercheur dans le champ de sa recherche». Comme le faisait encore remarquer Malek Chebel, ethnologue, «cet investissement [...] se reflète entièrement dans l'usage de l'instrument d'analyse»<sup>63</sup>. Acceptons-le.

Les pages qui suivent sont donc la succession des cinq phases de travail citées plus haut. Nous suivrons cette chronologie dans un premier temps, puis nous tenterons d'en rendre raison. Cette première explication fonctionnera comme hypothèse de départ pour la deuxième partie du chapitre, privilégiant des analyses transversales. Ainsi tenterons-nous de vérifier ces hypothèses, ou de les infirmer, ou de leur donner place d'explications complémentaires.

Les cinq phases s'insèrent dans une « unité didactique » (l'U.D.). L'hypothèse est donc que les liens d'articulation entre les phases ne sont pas seulement ceux de la succession dans le temps. Les passages entre guillemets sont extraits du document analysé (voir en annexe 1, page 2 et 3 lorsque ce n'est pas dit, autres pages signalées).

## 2.2. Comment?

### 2.2.1. Phase globale (ou d'imprégnation)

Ce texte d'une quarantaine de pages donne des « directives » en deux temps, d'abord dans des « préliminaires méthodologiques » (1ère partie), ensuite dans les « programmes et horaires » (2ème partie). Le lexique nous le montre, c'est bien de découpage du temps qu'il s'agit. Rien de plus normal: René Lourau (voir note 53) nous rappelle que cette prérogative signale l'institution. Il s'agit plus précisément de découpage du temps scolaire.

---

<sup>63</sup> Malek Chebel, La formation de l'identité politique (P.U.F., Paris, 1986), page 24.

Que faire du temps scolaire imparti chaque semaine à l'apprentissage d'une langue? Réponse: le découper, telle est la solution. Ce n'est pas une lecture extravagante puisque sur les 22 pages des « préliminaires méthodologiques », 7 lignes seulement en première page, puis une page (pages 6-7) sont consacrées aux objectifs (soit moins de 5% de la première partie), et encore est-ce un « rappel ». Rappel de quoi? Soit des éléments déjà connus, ou évidents, ou s'imposant à tous de façon durablement contraignante. Rappel évitant de parler, grâce à l'affirmation implicite que cela a déjà été fait - ailleurs, avant - et donc que ces éléments existent.

En revanche, la deuxième partie, intitulée « programmes et horaires » comporte 2 pages et demi sur 27 (soit environ 10% de la deuxième partie) d'une introduction intitulée « quelles doivent être les compétences d'un élève au terme des trois années de l'enseignement secondaire? ». Nous verrons plus loin si ces compétences sont définies de façon opératoire, en termes de réquisits.

Pour le moment, le lecteur aura appris qu'il ne faut pas se fier aux titres, puisque les préliminaires méthodologiques sont en fait l'exposé détaillé du découpage du temps d'enseignement prescrit par l'institution, tandis que les « programmes et horaires » nous parlent « compétences ». C'est comme si le sens du texte devait toujours être cherché ailleurs. Vérifions.

La phase globale a pour fonctions « la présentation d'un modèle expression », « la saisie globale d'un texte dans ses grandes articulations », et « le moment de grammaire implicite ».

Le lecteur a affaire ici à un texte prescriptif, dont le « modèle d'expression » est pour le moins diffus :

- un rappel des objectifs très bref, en termes non opératoires, ne tenant pas compte du public visé (« l'objectif de tout enseignement de langue est de donner l'aptitude à la compréhension de tout énoncé écrit ou oral, l'aptitude à l'expression personnelle dans des situations d'oral et d'écrit »);

- une conversion magique des objectifs en « pratiques pédagogiques que l'on peut proposer » (qui est on ? celui qui ne peut employer le « je » personnel, ceux qui ne sauraient dire ce « nous » collectivement reconnu) et qui « se révèlent pertinentes ou non » - pourquoi ? Comment ? -, puis en « problèmes pratiques » et en « solutions ». Le tout en 16 lignes !

Le lecteur l'aura senti, il ne s'agit ni de réfléchir ni de discuter, mais d'appliquer. Le tout sans un verbe à valeur d'ordre ou de prescription ; le futur de l'indicatif à possible valeur impérative n'intervient qu'en deuxième page. Le « modèle » prescriptif et les points de langue qui y sont rattachés figurent en page 45 du document ; les « directives » ne figurent pas dans les « modèles » (qui sont en fait des types de textes et des supports), tandis que dans les « points de langue » se retrouvent aussi bien « la fonction sujet » que « l'énoncé minimal » ou « la nominalisation ».

Ainsi donc, le modèle d'expression des directives se caractérise surtout par son effacement, sa dilution. De plus, le terme « modèle » est employé de façon particulière : à tort, pourrait-on dire en se référant à la linguistique structurale; mais à raison aussi, dans la mesure où ce terme exprime une vision mécaniste de l'apprentissage et des processus langagiers et communicatifs.

Ne serait-ce pas là la marque d'une volonté de mise en condition ? Ne serait-ce pas également, par-delà le découpage du temps, la structuration et la limitation (peut-être le déni) du champ d'intervention de l'enseignant ? Nous allons le voir tout de suite, par la « saisie du texte dans ses grandes articulations ».

Le sommaire du document devrait nous les livrer, ou plutôt les sommaires, puisqu'il n'y a pas de sommaire général, mais deux sommaires placés en tête de chacune des deux parties. Entre ces deux pages, il n'apparaît ni continuité ni rupture, mais plutôt une répétition. Le premier sommaire est détaillé, voire émietté en points successifs; l'effet produit est de masquer partiellement (suffisamment pour que la lecture puisse être poursuivie) la béance des articulations, qu'elles soient logiques ou chronologiques. Le second sommaire est extrêmement concis : 7 lignes-titre, parmi lesquelles l'introduction consacrée aux compétences à enseigner occupe le point 0... Serait-ce qu'il est moins besoin de mettre en condition, de persuader au milieu du texte qu'au tout début ?

En tout cas, le premier sommaire apparaît fort précis, tandis que le second semble purement formel. D'articulations point, autres que de proximité. Il s'agit donc bien de prescriptif dans toute son extension, puisqu'il n'explique ni ne justifie ses assertions (entendre : ordres).

Telle est notre « approche implicite des faits de langue », plutôt une approche des faits de langue implicites. Autrement dit, une approche de l'« imprégnation » que veut être la phase globale. Et, effectivement, les deux grands titres examinés plus haut ne disent rien de tout cela; il faut entendre le message prescriptif malgré eux, ou plutôt

par delà. De même, un terme comme « modèle » est à entendre autrement. Il dit ce qui ne peut se dire. Manque de concepts, manque d'autorisation de parole<sup>64</sup> ou rapport particulier au langage ?

La seconde phase, dite « analytique » devrait nous permettre d'approfondir ces points.

*2.2.2. Phase analytique (« d'explicitation, de prise de conscience à la fois descriptive et prescriptive »)*

Analyser, c'est « dégager les règles d'organisation et de fonctionnement » du texte, puis en étudier « le lexique » (doc. 1, page 9)

#### a) Règles d'organisation et de fonctionnement

Continuant à travailler sur le mode de l'empathie, et puisque les seules articulations textuelles visibles sont de proximité, rapprochons, dans un premier temps, les deux sommaires, puis mettons en parallèle les trois temps de la lecture, tels qu'ils sont précisés en page 2 du document.

Trois constantes sont perceptibles: la répétition du même à travers la variabilité des termes; donc la lutte contre la circularité du sens et du temps; et la recherche d'une unité.

La répétition du même se lit par exemple entre 3.1.1.1., 3.1.1.2., 3.1.2.1., 3.1.2.2.; la « phase globale » présente un « modèle d'expression » (3.1.1.1.), puis saisit globalement « le texte dans ses grandes articulations » (3.1.1.2.), tandis que la phase d'analyse effectue « la reprise de l'étude du modèle d'expression pour en faire la théorie, en donner les règles d'organisation » (3.1.2.1.), et faire « l'étude de la syntaxe » (3.1.2.2.). Etant donné que le « modèle d'expression » n'est jamais défini (mais comment pourrait-il l'être?), la phase dite analytique pourrait aussi bien être qualifiée de globale et réciproquement.

Qu'est-ce qui se répète donc dans ces lignes, sans jamais être dit explicitement ?  
Qu'est-ce qui tourne en rond faute de pouvoir se dire ?

---

<sup>64</sup> Voir le document reproduit en annexe 1; les termes cités figurent en pages 4 et 5 du document. Voir aussi plus loin dans les Annexes (pages 112) la reproduction (montage) des quatre phases d'enseignement présentées par les directives.

Voici quelques équivalences que les rapprochements entre parties du texte permettent d'établir :

Expression = mime d'un texte-modèle

Modèle d'expression = ensemble de règles d'organisation qui peuvent être théorisées, fixées, reprises

Texte = modèle d'expression

Règles d'organisation = syntaxe

D'où

==> Syntaxe = modèle d'expression = texte

Expression = utilisation mimétique d'une syntaxe d'écrit

Vérifions : la phase 3, « d'expression personnelle (ou synthèse) » consiste en la « rédaction de textes sur des consignes en rapport avec les activités précédentes », ceci « en classe »; mais elle peut se dérouler aussi « en dehors de la classe », et rien n'est dit de cette classe en dehors de la classe, qui semble n'avoir d'autre fonction pour l'expression personnelle que celle de soupape de sécurité.

Ce qui se fait jour de façon répétitive, insistante, c'est donc la méfiance à l'endroit de l'expression personnelle, la recherche de son encadrement dans des structures, des temps, des lieux. Cette répétition se conjugue aussi en réversibilité, et toute la tâche de l'institution paraît être ici d'interdire les circularités, les retours en arrière, en imposant non seulement un découpage du temps mais encore une chronologie ordonnée linéairement qui tient lieu d'ordre à défaut de raison.

La recherche d'une unité, dans ces conditions, est alors celle d'une dynamique, évidemment impossible à faire surgir dans la contrainte, l'opacité et l'immobilisme. Selon nous, il s'agit de l'effort pour ce que Jacques Berque appelle « greffer le changement de monde dans le bourgeonnement de la vie »<sup>65</sup>. Quelque chose qui ressemble à l'échec d'un projet capital, échec né du défaut d'écoute et d'expression; l'appel à la linguistique structurale aurait permis d'évacuer la vie du langage, pour mieux le (et la) transformer. Or le risque est de l'asphyxier. Nous aurons à y revenir; l'étude du « lexique » affermit encore cette thèse.

#### b) « Lexique »

Les termes « phase », « moment », « unité didactique » font référence à l'apprentissage des langues étrangères en niveau 1 dans les méthodes d'« hier »<sup>66</sup>, mécanistes, ne tenant pas compte du public visé, de ses besoins, de ses motivations, de ses savoirs, savoir-faire, savoir-être. Il est même employé (page 15 du document) l'énumération « phase, sous-phase et moment » à propos de l'établissement de son cahier-journal par l'enseignant; ce cahier-journal doit être aussi précis que possible, car il est destiné à « contrôler le suivi et le contrôle permanent du travail et de ses résultats » (sic). Les pages 21 et 22 du document fournissent même un « schéma de présentation du projet d'U.D. dans le cahier-journal », comprenant des cases pour les dates pour les dates et les heures prévues et dates et heures réelles de chaque moment de chaque sous-phase. C'est donc non seulement l'élève qui est évacué de ces procédures, mais aussi l'enseignant, conçu comme une machine à apprendre, à qui la confiance est mesurée, pour ne pas dire refusée.

L'emploi du mot « langue » est lui aussi révélateur. Son utilisation extensive le rend synonyme de « phrase », ou « texte » (page 4) ou encore « syntaxe » (page 7).

La syntaxe, elle, est solidement boulonnée avec le lexique par la grâce du « lexique relationnel » (page 10) qui permet tout vide par où pourrait s'engouffrer l'incertitude de la parole.

Entre « texte » et « phrase », précisément le flou règne, pour ne pas dire la contradiction: il « faut dépasser la grammaire de phrase pour se situer dans la grammaire de texte », mais, quelques lignes plus bas, page 6 du document, les moments d'expression écrite sont « la rédaction de séquences de phrases et de paragraphes ». En page suivante, parmi les principes retenus, se trouve « la rupture

<sup>65</sup> Jacques Berque, *Langages arabes du présent* (Gallimard, NRF, Paris, 1980), page 78.

<sup>66</sup> Référence à Robert Galisson dans *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme* (CLE international, Paris, 1980).

avec les exercices structuraux portant sur des phrases isolées au profit d'exercices prenant en charge des contraintes de contexte et mobilisant le stock linguistique passif accumulé pendant des années. »

Serait-ce la reconnaissance de la « parole » ? Non point, car la construction d'un texte par la classe est celle « d'un texte PREALABLEMENT rédigé par l'enseignant » (page 13 du document, adverbe composé en majuscules comme nous le reproduisons), et le moment d'évaluation consiste en « la lecture à haute voix du texte par les élèves » (page 9 du document).

Mais il est employé page 7 du document l'expression « stratégies d'apprentissage fonctionnelles » ; celles-ci sont à définir par les enseignants; il apparaît que ce sont eux qui apprennent ... leur métier.

Et c'est bien nécessaire de comprendre ce que l'on va enseigner, à qui, comment, et pourquoi.

\*

Cette deuxième phase, dite analytique pour la distinguer de la précédente, devait nous permettre de répondre aux points sur lesquels nous nous interrogeons à l'issue de la phase précédente: le message normatif est produit par le texte de façon transversale, biaisée; mais s'agit-il d'un manque de concepts ? Ou d'autorisation de parole ? Ou encore d'un rapport particulier au langage ? Il se pourrait que ces trois hypothèses soient toutes valides. Vérifions.

### 2.3.3. Phase de synthèse

Il s'agit ici d'une réutilisation purement formelle de termes comme « modèles », « phases », qui peut intégrer la contradiction, la polysémie, le détournement; les mots employés jouent le rôle de signaux, plutôt que de signes; ils témoignent d'un enseignement des langues mécanistes par « identification-acquisition-renforcement-élargissement » (document page 11). Mais il ne s'agit pas que de cela.

#### 2.2.3.1. Manque de concepts

Les mots manquent, la théorie aussi, et les emprunts faits à la méthodologie de première de première génération ne sont justement... que des emprunts et non des

acquisitions, qui, elles, pourraient évoluer, se transformer, s'infléchir en fonction en fonction du public, du contexte, de l'histoire.

Ces emprunts-alibis protègent un autre contenu, qu'ils masquent et révèlent tout à la fois: formulons quelques idées, à titre d'hypothèses sur lesquelles nous reviendrons. L'autre contenu pourrait être celui de la contrainte douce répondant à une volonté de changement dans la continuité. Si la guerre de libération nationale a permis de reconquérir un territoire, une identité, une histoire, ces trois éléments sont aussi à (re)construire. Entres autres, il s'agit de former des professeurs de langue française.

#### 2.2.3.2. Autorisation de parole

En ce qui concerne l'autorisation de parole, il peut paraître absurde que l'institution en ait besoin. En réalité, l'absurde serait qu'elle reconnaisse ce besoin. L'éducation a été longtemps confiée aux religieux, aux français ou aux parents. S'emparer de l'éducation pour la régir, l'utiliser comme moteur de l'évolution d'un pays, c'est déborder à la fois sur le domaine du sacré et sur celui du familial, de l'intime, tous deux fort importants en terre d'Islam. De même fonder un ordre, une légitimité.

L'Etat reprend sans doute à son compte le sacré, s'appuyant sur un territoire proclamé sacré et récupérant les prérogatives du secret, dans la raison d'Etat. Jean Leca, pour sa part, explique que l'Etat, « en imposant des changements radicaux à la société, a, de ce fait désarticulé les systèmes symboliques de celle-ci et s'est trouvé en difficulté pour en contrôler les conséquences »<sup>67</sup>. Voilà qui explique pourquoi sans doute ce texte n'est que ruptures et discontinuités, compensées par des verrouillages divers.

#### 2.2.3.3. Rapport particulier au langage

---

<sup>67</sup>opus et auteur cités en note 9; Jean Leca montre également que « l'Etat algérien n'a pas de légitimité proprement religieuse (à la manière marocaine) - page 20. Cette difficulté a bien été sentie par les auteurs de la Charte nationale: « l'édification (du socialisme) s'identifie avec l'épanouissement des valeurs islamiques qui sont un élément constitutif fondamental de la personnalité du peuple algérien » (titre 1er, chap. IV, alinea 5). Mais hélas, en ce domaine, comme en d'autres, il ne suffit pas de dire les choses pour qu'elles soient telles qu'elles ont été dites... La Charte « enrichie » de 1985-86 insiste sur les composantes particulières de la personnalité nationale que sont l'élément berbère et l'Islam.

Citons également la perspicace remarque d'un analyste de cette Charte nationale enrichie (A. Djeghloul dans l'Annuaire de l'Afrique du Nord 1985, « Chronique: Algérie » - CRESM/CNRS, Paris) : « que les rédacteurs de la Charte nationale enrichie aient centré leur réflexion sur les problèmes de l'Islam, de l'histoire et de la culture n'est sans doute pas un hasard. Il s'agit là en effet des lieux où se forge la légitimité du pouvoir politique sur le long terme, tant il est vrai que les légitimités « révolutionnaires » et « développementistes » ne peuvent très longtemps résister à l'érosion du temps et des aléas économiques ».

Il s'agit là d'un rapport au langage pour le moins précautionneux :

- le langage est potentiellement actif, il faut donc le neutraliser, à défaut de pouvoir totalement le contrôler;
- les mots n'ont de valeur que dans une combinatoire particulière et dans un contexte donné (cas des titres en rapport inversé avec les contenus):
- le langage est donc le règne de l'immanence, de la présence.

Ce rapport au langage pourrait bien signer un processus d'abstraction à la fois discursif et intuitif; la question serait alors de savoir s'il fonctionne de façon heureuse ou si chaque mode « empêche » l'autre dans un fonctionnement toujours en instance d'être.

Ce qui vient d'être effectué là n'est autre que la « phase de synthèse (ou expression personnelle) ». Les phases suivantes sont celles d'évaluation et d'élargissement.

#### *2.2.4. Phases d'évaluation et d'élargissement*

L'évaluation est en fait un moment de « correction » des productions écrites, et l'élargissement vise à « donner une culture générale aux élèves dans les domaines de la littérature et de la civilisation contemporaines » (p. 4-5). Confrontons donc ce que nous avons dit avec d'autres productions.

#### *2.2.5. Confrontation avec d'autres analyses*

Nous avons parlé de l'apprentissage d'une langue seconde et du langage; n'était-ce pas présomptueux ? Si nous l'avons fait, c'est parce que ces « schémas d'organisation » (doc. p. 4) se retrouvent dans les autres apprentissages de langue. « L'école algérienne ayant opté dans l'Enseignement Fondamental, pour la formule d'un enseignement intégré dans lequel chaque activité trouve sa place et son sens au sein d'un ensemble finalisé (ou dossier), il convient d'adopter cette démarche dans l'Enseignement secondaire » (doc. p. 4). Par ailleurs, comment ignorer que l'apprentissage du français (et donc ses directives) est forcément marqué par les séquelles de la colonisation?

Une enseignante algérienne à l'Université d'Alger, Malika Boudalia Greffou a consacré une étude à l'acquisition du français langue étrangère par des enfants arabophones (de 1978 à 1981), qu'elle conclut par le souhait de promouvoir l'apprentissage comme « un processus créatif dont l'apprenant est le moteur » et non comme « l'adoption d'un certain nombre de mécanismes »<sup>68</sup>. La critique faite rejoint celle que nous retenons encore le temps d'une compréhension plus fine du contexte, puisque l'objet de notre travail n'est pas la critique des méthodes, mais la perception juste des contextes, avec leurs enjeux, leurs thèmes, leurs acteurs.

Le même auteur soumet à l'expérimentation et à la critique l'enseignement de l'arabe aux enfants de l'école primaire; son livre « L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov » retrace ses analyses. Elle cite et stigmatise: la classe de langue doit « simuler la vie quotidienne » (page 32).

Plus grave, Malika Boudalia Greffou montre, dans un passage capital, que cet apprentissage est en fait un réapprentissage, « une langue de substitution » qui va entrer en conflit avec les deux registres que l'enfant a mis six ans à construire. Il s'agit d'effacer le travail de la mère » (pages 36-37). C'est, de la part de l'institution, une immense entreprise de correction nationale: « nous corrigerons par le biais de cet enfant la langue de sa famille » (Instructions officielles citées par l'auteur en page 36). La France a également connu cela...

Après avoir mis l'accent sur l'objectif de « rééducation », Malika Boudalia Greffou montre que le maître est lui aussi vu négativement (page 39), infantilisé (page 42). Citons : « Carence des familles, déficiences de l'enfant, indigence du maître, voilà l'image et la perception uniforme des Algériens que nous découvrons clairement à la lecture des documents que nous avons analysés... D'emblée, nous sommes tous assimilés à la catégorie des handicapés linguistiques » (page 42).

Dernier point d'importance, l'auteur montre également qu'en s'attaquant à la langue maternelle (arabe dialectal ou kabyle), l'école algérienne s'attaque ainsi au capital linguistique et culturel, aux représentations et abstractions de l'enfant. Celui-ci se voit alors « dépossédé de son héritage, de son patrimoine » (page 69).

\*

Nous constatons ainsi que nous sommes en-deçà des critiques formulées ; nous voyons que nos remarques peuvent être étendues à l'enseignement de l'arabe à propos

---

<sup>68</sup>Malika Boudalia Greffou, L'école algérienne, d'Ibn Badis à Pavlov (éditions Laphomic, Alger, 1989); la première phrase citée provient de la préface (page 9). Les autres pages sont signalées dans le corps du chapitre 1.

duquel Malika Boudalia Greffou dit que « la mutation linguistique » voulue aboutit en fait à une vaste acculturation.

Il ne s'agit pas ici seulement des élèves ni des enseignants, mais toujours et précisément du langage de l'institution; elle aussi, elle d'abord est dépossédée de son langage. Essayons de percevoir en quoi et pourquoi.

### **III - L'ORDRE LOGIQUE: ANALYSES TRANVERSALES**

#### **3.1. Questionnement des éléments connus**

L'ordre chronologique est en fait un piétinement immobile et il n'y a d'autre succession dans le temps que la répétition du même.

L'enseignement du français est de type mécaniste, non centré sur celui qui apprend, méfiant à l'endroit de l'enseignant, quadrillé d'obligations formelles destinées à faciliter le contrôle. A quelle logique peut obéir un tel ensemble? Soit à une logique interne obviée, soit à une logique extérieure - peut-être aux deux. Telle est notre hypothèse.

La logique interne obviée serait celle de l'héritage; la logique extérieure serait celle de la modernité, une modernité volontariste qui se confondrait malgré elle avec l'occident. Précisons ici qu' « occident » est entendu comme au Maghreb, c'est-à-dire en opposition à la fois à « orient » (même si Maghreb signifie en arabe « extrême ouest », par opposition à Machrek), à « Maghreb » et à « Tiers-Monde », ou « sud », second du coupe « nord-sud ». Il s'agit de fait d'un sens à la fois historique, géopolitique et économique; il en résulte un certain flou conceptuel, compensé par l'immédiateté de la compréhension « en situation ». Nous gardons ce sens, parce que c'est ainsi que parlent nos élèves... et d'autres.

Des observations telles que le rôle marquant des combinatoires de fait dans l'ensemble étudié plus haut, les discontinuités et leur traitement (ou leur utilisation) différencié, au cas par cas, ou l'emploi des termes comme balises plutôt que comme signes donnent à penser effectivement que deux langues, deux langages et deux rapports au langage interfèrent. Caractérisons brièvement les deux et voyons ce que les parler veut dire ici et là.

### 3.1.1. Parler au Maghreb les langues du Maghreb

La langue maternelle est l'arabe dialectal ou le kabyle. Entre elles, explique **Jean Servier**<sup>69</sup>, des racines communes.

**Ahmed Taleb Ibrahimi**, qui fut le premier ministre de l'Éducation nationale algérien en 1962, explique pour sa part: « avancer par exemple que la population algérienne se compose d'Arabes et de Berbères est historiquement faux. Les premiers Arabes, installés en Algérie au VII<sup>ème</sup> siècle, épousèrent des femmes autochtones et le sang s'est mêlé. (La religion et la langue qu'ils ont répandues, eux et leurs descendants, allaient devenir un ciment, un ferment et un rempart). Par conséquent, l'Algérie, sur le plan ethnique, n'est pas une juxtaposition d'Arabes et de Berbères (comme on l'entend dire si souvent), mais un mélange arabo-berbère qui, embrassant la même foi et adhérant au même système de valeurs, est animé par l'amour de la même terre »<sup>70</sup>.

Soit, mais accordons cependant aux hommes berbères, installés en Algérie au VII<sup>ème</sup> siècle le droit d'épouser eux aussi des femmes berbères; et ne nous engageons pas dans des débats d'ordre ethnique, dont Claude Levi-Strauss, dans un texte resté justement célèbre, Race et histoire, a montré l'inanité. Il demeure que le kabyle est la langue maternelle de nombreux enfants (l'immense majorité de nos élèves), au même titre que l'arabe dit dialectal.

La langue d'enseignement est l'arabe moderne, qui partage avec les précédents, des racines, comme avec toute langue sémitique, et une conception dualiste de l'être humain, comme au demeurant les Grecs anciens que nous appelons nos ancêtres (cf. l'opposition *thumos/psychè* de la Grèce antique).

---

<sup>69</sup> Jean Servier, Tradition et civilisation berbères (Editions du Rocher, Monaco, 1985 - 1<sup>re</sup> édition Robert Laffont, Paris, 1985), pages 121-122 (exemples: les racines F.T.H. signifient « ouvrir », ou KH. R.F. alliant « fertilité et obscénité »; elles donnent notamment *lekhrif*, « automne ») Sur cette question de la parenté des langues maghrébines, voir : Salem Chaker, titulaire de la chaire, nouvellement créée, de berbère à l'INALCO et créateur dans cet institut d'un centre de recherches berbères; selon lui, le kabyle possède environ 38% de mots communs avec l'arabe; les racines sont trilitères, comme en arabe, sauf certaines qui sont mono- ou bi-consonantiques, ce qui serait dû à une érosion au fil du temps. UN substrat d'ordre non chamito-sémitique ne serait que d'ordre phonétique (in « Les bases de l'apparementement chamito-sémitique du berbère », Revue Etudes et documents berbères, n° 7, Paris, 1990, pages 28 à 53).

- David Cohen, « Etudes de linguistique sémitique et arabe » (Mouton éditeur, La Haye, 1970)

- Marcel Cohen « Le système verbal sémitique et l'expression du temps » (Leroux éditeur, Paris, 1924)

Bien entendu, l'autre élément essentiel de la « parenté » est celle du vécu social commun.

<sup>70</sup> in Christiane Souriau, Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine (CRESM-CNRS, Paris, 1975), article sur « l'arabisation en Algérie », page 377.

**Moncef Chelli**, dans La parole arabe<sup>71</sup> explique ainsi que « parler arabe, c'est réaliser le discours dans ses éléments les plus infimes »... « l'arabe ne sépare pas l'opération de production de l'objet produit »... « sa conscience de soi se confond avec la lumière interne aux mots et de même que les mots ne sont que par lui, il n'est à lui-même que par eux ». D'ailleurs, « les mots arabes ne sont pas fixés par l'usage, ils sont constitués d'après des procédés de dérivation ».

Et, concernant le langage dans le groupe, Moncef Chelli ajoute : « le langage n'est plus simplement le moyen de communication des individus, il forme, en dehors de toute communication, la structure de la totalité à l'intérieur de laquelle les hommes se meuvent et communiquent. L'unité n'est plus l'effet de la communication, elle est le cadre à l'intérieur duquel la communication se déroule, et ce cadre ne peut plus être soumis à la discussion et à la divergence infinie des points de vue, tous également justifiés; il doit être arrêté, consolidé, considéré comme nécessaire. Le législateur n'est plus seulement auteur, il doit être également autorité ». Pour cela, pour durer, être légitime, ce cadre de paroles doit « paraître avoir une source transcendante ».

**Jacques Berque**, lui, dans Langages arabes du présent<sup>72</sup>, à la suite de Roman Jakobson dans Poétiques, s'interroge sur « l'inflation des mots » donc leur perte de valeur, donc la perte de confiance de ceux qui les parlent ou les reçoivent. Il montre également « la fonction compensatoire du langage à l'égard des poussées du monde industriel... (qui) rend plus de services et fait plus de ravages ». Par ailleurs, commentant un poème de Dhû'l-Rumma, et contre l'interprétation de Taha Hussein voyant là une logique d'exposé, de succession du temps, Jacques Berque discerne, lui, « un déploiement de la même chose dite successivement selon plusieurs registres ». Ce qui nous amène à suspendre encore notre critique concernant la chronologie piétinante, le temps immobile que nous avons discernés à la lecture des « directives » ministérielles aux enseignants.

Et les vides, que les auteurs des « directives » s'obstinent à combler en termes d'articulations, ne réalité par juxtaposition, Jacques Berque les voit essentiellement productifs puisqu'ils sont les lieux, souvent représentés par le désert, d'où la parole peut naître, s'accomplir, se déployer (voir dans l'ouvrage de Jacques Berque déjà cité, page 335, l'exemple des poètes de l'Ante-Islam).

Serait-ce donc au déploiement d'une parole que les auteurs des directives veulent faire obstacle, laquelle et pourquoi ?

<sup>71</sup> Moncef Chelli, La parole arabe (Sindbad, Paris, 1980), pages 38, 39, 41, 121, 253-254.

<sup>72</sup> Jacques Berque, Langages arabes du présent (NRF, Gallimard, Paris, 1980, pour l'édition revue et augmentée), pages 40 et 41, puis page 148.

Serait-ce aussi, et parallèlement, une parole que les auteurs des directives veulent faire naître, laquelle et pourquoi ? Tel est l'ensemble questionnant posé ici. Mettons-le en rapport avec la langue et le langage en France.

### 3.1.2. *Parler français ici et là-bas*

Héritiers du dilemme platonicien entre la connaissance des choses<sup>73</sup> et l'établissement des mots (certains de ceux-ci peuvent être très anciens, venus des « barbares »), ranimé périodiquement par le mythe de la langue naturelle, les Français, et plus généralement les Européens, ont trouvé à ce dilemme une solution en forme d'artifice, nous explique Moncef Chelli : par la création des voyelles, l'occident « masque deux faits fondamentaux: le rapport originel que les mots entretenaient entre eux et le rapport originel qu'ils entretenaient avec celui qui parle »<sup>74</sup>. Opposant à la voyelle le « mouvement » (*hâarakat*) arabe, il remarque que l'objet sonore est séparé de l'acte qui le produit dans le premier cas, tandis que « le vocable mû n'a pas d'existence idéale, il est fixé, non sous la forme d'un acte, mais d'une puissance qui, au lieu d'impliquer la conscience, la précède ».

Ainsi, « parler occidental, c'est composer le discours à partir d'éléments dont on dispose déjà », et donc permettre l'extériorité de la conscience, tandis que « parler arabe, c'est réaliser le discours dans ses éléments les plus infimes, en ne séparant pas l'opération de production, le producteur et l'objet produit.

Mais il demeure que pour chaque producteur de parole (occidental ou oriental), l'autre langage exerce une fascination à la mesure des possibles découvertes sur soi pressenties : Julia Kristeva remarque par exemple que « dans le décalage ouvert entre le signifiant et le signifié qui permet aussi bien la structure que son jeu, un sujet de l'énonciation se dessine... »<sup>75</sup>.

De la même façon, le français est perçu de manière ambiguë au Maghreb, à la fois comme langue de la colonisation, mais aussi comme « la langue qui permet de communiquer avec l'Occident, de prendre du recul par rapport à soi, la langue des sciences et des techniques actuelles, la langue du progrès social... »<sup>76</sup>. Pour les

<sup>73</sup> Platon, *Le Cratyle* (425, 428, 438, par exemple).

<sup>74</sup> opus cité en note 71, pages 47, 45 puis 38. Remarquer là l'opposition entre « parler arabe » et « parler occidental »

<sup>75</sup> Julia Kristeva dans le *Séminaire sur l'identité*, sous la direction de Claude Lévi-Strauss, communication intitulée « le sujet en procès: le langage poétique », page 227 (éditions Grasset, Paris, 1977).

<sup>76</sup> M. J. Gourmelin-Berchoud, in BULAG n° 10-1983 (Bulletin de l'Université de Besançon, Linguistique générale et appliquée), page 40, article intitulé « L'enseignement du FLE au Maroc: problèmes et perspectives ».

écrivains algériens s'exprimant en français, elle est « une conquête » (Kateb Yacine), « un instrument de travail » (Mohammed Dib), « une richesse » (Mouloud Mammeri), ou « un exil » (Malek Haddad)<sup>77</sup>.

Pour voir plus large que la seule Algérie, citons le propos du romancier tunisien Salah Garmadi, rapporté par Jean Dejeux (opus cité en note 77, page 73): « C'est par l'intermédiaire de la langue française que je me sens le plus libéré du poids de la tradition » ; rappelons aussi les paroles de nos élèves marocains pour lesquels il est plus facile de parler de soi, de dire « je » en français (mémoire de D.E.A. déjà cité en note 76, page 15).

Ajoutons que la distinction des six aspects fondamentaux du langage (et des fonctions correspondantes) par Roman Jakobson permet la valorisation de l'un ou de l'autre. Les langues occidentales peuvent être empruntées, sans immédiatement et totalement engager le sujet parlant dans une crise de conscience ou d'identité. De même, les concepts étrangers peuvent-ils être manipulés (aux deux sens de ce terme) sans trop de danger.

La lecture que nous menons nous le montre, cette caractéristique est à la fois facile et dangereuse, puisque l'expression (et la compréhension) du message proposé s'enfouissent, se feuillettent, se voilent - et peut-être se figent - sous des apparences à dépasser.

Si, parler français pour un Français, c'est s'exprimer en tant que personne, pour un Maghrébin, c'est « démultiplier son identité mais aussi tenter de la rassembler »<sup>78</sup> dans le miroir supplémentaire qu'apporte cette autre langue.

### 3.1.3. *Parler français au Maghreb pour l'institution*

L'identité algérienne n'est pas (ou peu) individuelle, mais plutôt à dominante collective; elle est donc toujours fonction de l'ensemble, en projection, en instance, en souffrance. A cela, deux raisons :

---

<sup>77</sup> Voir Jean Dejeux, *Littérature maghrébine de langue française* (éditions Naaman, Québec, Canada, 1980 pour la 3ème édition), pages 225, 176, 206, 207. Jean Dejeux cite, page 73, les mots d'un autre intellectuel, Mohammed Si Moussa, dans une étude de 1968 : «Ecrire dans une langue étrangère, étudier les problèmes de l'étranger, se rapprocher de celui-ci ne doit plus être craint de l'Algérien. La culture universelle ne doit pas constituer pour lui un épouvantail, d'autant qu'il ne dispose encore ni d'une forte culture nationale ni de possibilités d'expression suffisante en langue arabe... ». Ces mots paraissent aujourd'hui fortement datés...

<sup>78</sup> Mémoire de D.E.A., *Problèmes posés par l'enseignement du français au Maroc*, M. J. Berchoud - Gourmelin, Université de Besançon, (directeur: Pr. Jean Peytard) 1982, page 18.

- la première, religieuse, est commune à tous les pays du Maghreb, voire à tous les pays arabes musulmans, et nous l'avons déjà examinée (cf. note 78) ;

- la seconde, d'ordre socio-politique (avec les difficultés que ce qualificatif entraîne en terre islamisée) tient à ce que l'Etat algérien a besoin de réaliser l'union nationale de façon volontariste et privilégiée, comme la religion, quoique de façon différente, le Tout contre les individus. Ce que Jean Leca résume en une formule: « un Etat fort pour révéler la société à elle-même »<sup>79</sup>. Il s'agit de transformer la société émiettée par la colonisation, romaine, turque, puis française en un corps social vivant et agissant. Pour réaliser ce projet, l'éducation paraît le vecteur privilégié.

Et sans doute l'institution parle-t-elle à la fois « maghrébin » et « occidental » :

- «maghrébin » par l'appropriation singulière des mots français, par la mise en oeuvre de combinatoires spécifiques, par la présence diffuse du locuteur dans sa production, à la fois très terre à terre et complètement totalitaire; il y a en effet création d'un espace de parole, d'un cadre de référence implicite, d'une autorité, d'une légitimité; cette légitimité cherche à se montrer comme transcendante, elle n'est peut-être que vacillante dans la mesure où ne parle pas qui veut à l'image du dieu d'Islam, ni sans dommages.

- « occidental » par la volonté d'extériorité, de « composition », pour transformer la parole d'un peuple, le révéler à lui-même dans la vérité d'une autre foi, nationale celle-là, le faire évoluer vers un avenir bien à lui dont il serait le constructeur; le projet serait de séparation du sacré et du politique et s'établirait en réinvestissement du sacré dans le politique, c'est-à-dire en une recomposition, une nouvelle donne dont les termes ni les enjeux ne peuvent se dire.

- « maghrébin » par la méfiance à l'endroit du parler occidental et les verrous qui lui sont appliqués; il s'agirait de s'approprier et utiliser les principes de la puissance occidentale sans se convertir à son mode d'être, sans se dénaturer. Disant cela, nous nous plaçons dans l'Histoire présente, puisque d'autres maghrébins, par les siècles passés, n'ont pas réagi ainsi: citons l'exemple connu d'Ibn Khaldoun... Nous nous plaçons aussi dans la généralité d'un grand nombre.

Ce langage redoublé (ou dédoublé) est un facteur de brouillage de la communication si le lecteur lit en occidental, et un facteur de perception immédiate, intime, si le lecteur lit en maghrébin.

---

<sup>79</sup> Jean Leca, opus cité en note 61, page 17.

Dans le premier cas, l'enseignant-lecteur travaillera MALGRÉ les directives, en établissant une progression et des contenus selon ce qu'il a appris et en gardant les « phases d'apprentissage » et « l'unité didactique » imposées à titre d'enveloppe extérieure destinée au contrôle institutionnel. Dans le second cas, l'enseignant-lecteur travaillera AVEC les directives, c'est-à-dire de façon immobile et répétitive dans le cadre tracé. Dans le premier comme dans le second cas, il convient de se demander ce que l'enseignant évite : la perte de ses repères, ce qu'il peut nommer « absurdité », ainsi que la connaissance vécue de l'autre - et de soi parce qu'il ne s'essaie pas à la co-naissance - pour le premier cas; la perte de son identité et de sa sécurité existentielle ainsi que la connaissance vécue de l'autre - et de soi parce qu'il se dissout dans l'altérité - pour le second cas; et, de toutes façons, les élèves évitent, eux aussi de connaître l'autre, et donc aussi de se connaître.

Le langage de l'institution manifeste donc que celle-ci est placée devant un dilemme insoluble :

- ou laisser libre cours à la parole, mais celle-ci risque de commencer par reproduire les aliénations passées et donc de nuire au peuple qui la profère ; ce qui guette celui-ci, c'est un nouvel esclavage, par méconnaissance de soi;

- ou encadrer cette parole pour la faire se transformer en un ferment d'unité nationale ; mais cette parole contrainte risque d'être aussi une parole invalide, sans vie, donc de nuire également au peuple qui la profère (est-ce vraiment lui, d'ailleurs, qui la profère ?) ; ce qui le guette, c'est une nouvelle aliénation, par oubli de soi.

Ce dilemme est amplifié de ce que les enseignants sont supposés ne pas être formés (ou être déformés), que nulle confiance ne leur est faite, alors qu'eux seuls pourraient concilier vie et métamorphose du social par l'attention quotidienne apportée à la communication et à l'éducation.

Placée devant un dilemme insoluble, animée cependant de hautes ambitions pour son peuple - mais pas avec lui -, participant à la fois du peuple et du pouvoir, l'institution est ainsi dépossédée de son langage. Ou plus exactement, entre transcendance et vécu, elle ne l'a pas encore trouvé.

Voilà pourquoi son langage apparaît tout de volonté: volonté d'asseoir sa légitimité dans l'espace et dans le temps; volonté de faire obstacle au re-surgissement du passé et à l'occident ; volonté de faire éclore un nouveau langage et une nouvelle société. De là les tensions qui le déchirent et le piétinement d'armée qui l'affirme. Il eût sans doute fallu écouter davantage les poètes que les politiques, parce que les

premiers parlent juste même s'ils ne savent pas clairement ni pourquoi ni comment, tandis que les seconds savent ce qu'ils veulent et comment l'obtenir mais ils parlent haut là où il importe d'écouter :

« On n'invente jamais seul »<sup>80</sup>

(Anna Gréki, Algérie, capitale  
Alger)

### 3.2. Confrontations

Le but est ici d'éprouver nos premiers résultats :

- l'institution parle un langage volontariste de construction nationale;
- elle parle le français comme les Français ET comme les Maghrébins;
- elle est dépossédée de son langage par défaut de concepts valides et par manque d'autorisation de parole, c'est-à-dire de croyance en sa légitimité profonde;
- elle manifeste un rapport singulier au langage, fait d'extériorité et d'immanence, qui pourrait bien témoigner d'un processus d'abstraction spécifique, ou d'un fonctionnement spécifique du (ou des?) processus d'abstraction;
- elle n'accorde pas ou peu de place aux initiatives des enseignants.

Sachant que « le fait scientifique est conquis, construit, constaté »<sup>81</sup>, nous cherchons des régularités et des oppositions: le langage de l'institution est-il e que nous en disons? Nous allons procéder par confrontations successives des directives algériennes aux enseignants avec :

- des textes de même niveau dans la hiérarchie formelle des normes, porteurs de directives ou instructions adressées aux enseignants; il s'agit d'instructions marocaines et d'instructions françaises aux professeurs enseignant le français ;
- des textes de rang supérieur dans la hiérarchie formelle des normes, à vocation plus générale et destinataires plus nombreux; ces textes sont circonscrits dans l'espace

---

<sup>80</sup> Anna Gréki, Algérie, capitale Alger (édition bilingue, SNED, Tunis, 1963, avec une préface de Mostefa Lacheraf), page 31. Anna Gréki, née et grandie dans les Aurès, a connu la prison et la torture; ces poèmes ont été écrits dans les années de guerre.

institutionnel algérien des années 1980 à 1985; ce sont la Charte nationale et un document de 1983 sur la réforme de l'enseignement.

Ces deux gammes de textes valent pour l'ordre interne à l'institution, à travers l'organisation de ses écrits. La confrontation entre ordre interne à l'institution, manifestation de l'auto-organisation de son discours, et ordre externe se fera ensuite, grâce à l'éclairage d'analyses de science politique et administrative et d'histoire comme celles de Bruno Etienne, Mostefa Lacheraf, Abdallah Laroui ou les analystes spécialisés de l'IFRI (Institut français des relations internationales) et du CRESM (Centre de recherche et d'études sur les sociétés méditerranéennes - CNRS Aix en Provence).

### 3.2.1. *Instructions officielles marocaines*

Elles s'adressent aux professeurs de second cycle enseignant la langue française dans le second cycle des lycées en 1982; au Maroc comme en Algérie, l'arabisation est en cours mais n'a pas encore gagné l'ensemble des classes des seconds cycles des lycées qui couvrent tous deux trois années d'études jusqu'au baccalauréat.

En reprenant d'une part les analyses menées dans le travail de D.E.A. de Jean-Marc Brobst<sup>82</sup>, d'autre part les nôtres qui figurent dans le mémoire de D.E.A. déjà cité, il est possible de comparer les deux gammes de directives point par point.

a) **Les ressemblances** sont les suivantes:

- dans les deux cas, la méthodologie proposée est de type mécaniste; l'accent est mis sur les quatre *skills* traditionnels (comprendre, parler, lire, écrire) et sur l'apprentissage de niveau 1;

- dans les deux cas, les concepts sont employés comme des mots vides; il est dit, par exemple, que « la langue est un instrument de communication », mais sous la rubrique... « Objectifs linguistiques »;

- dans les deux cas, les objectifs de l'enseignement du français sont formulés de façon non opératoire; il est dit, par exemple, que « les objectifs de l'apprentissage sont en harmonie avec les principes d'une pédagogie moderne ».

---

<sup>81</sup> Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, in *Le métier de sociologue*, page 24, 2ème édition enrichie de 1973 (Mouton éditeur, Paris, 1ère édition 1968).

<sup>82</sup> Université de Franche-Comté, Linguistique, sémiotique, communication, juin 1982.

b) **Les divergences** sont, elles, plus parlantes :

- dans le cas algérien, nous avons vu que les suites à donner à l'apprentissage du niveau 1 étaient une « expression » très encadrée; dans le cas marocain, elles semblent implicitement laissées au bon vouloir du professeur, elles doivent être « modernes », tenir compte de la « psychologie ».

En fait, il se révèle que la véritable contrainte est là, dans l'inévitable « reproduction », puisque les élèves qui parviendront à répondre aux réquisits de compétences des épreuves du baccalauréat sont ceux issus de la partie aisée de la population, pour qui la tradition islamique ET le réseau de relations économiques et familiales est identité, les porte et les protège.

- C'est pourquoi la confiance qui semble accordée aux enseignants, à la différence des directives algériennes, est un leurre; « ni l'autorité, ni la fonction directive du maître ne disparaissent, mais elles changent d'aspect » est-il dit; manière de ne rien dire, ou de signer la répétition du même, c'est-à-dire une autorité du « maître » fondée sur la légitimité traditionnelle venue du passé et du prophète. Par ailleurs, la pratique nous a montré à la fois le caractère tatillon des contrôles dits pédagogiques et la permanence des liens anciens.

- Le langage de l'institution est, dans le cas du Maroc, plus souple et plus ouvert en apparence (« centrage sur l'élève », attention portée aux « motivations » par exemple), mais la part de l'implicite y est plus grande, puisqu'elle se loge non seulement dans les connexions logiques ou leur absence, mais encore dans le flux du texte lui-même.

Il y a en réalité mise en oeuvre d'une double échelle de valeurs - et mise en place nécessaire d'une double lecture -, l'occidentale, sise à la surface des choses et la marocaine, enfouie en leur cœur ; la première est présentable, la seconde est authentique. Point de malaise, nul doute quant à l'autorisation de parole pour l'institution. Pour les élèves, c'est autre chose...

\*

Ainsi donc, au Maghreb, le poids - non ou peu expliqué - de l'autorité dans l'enseignement du français se fait fortement sentir, quoique de façon différenciée. Les enjeux éducatifs et culturels de l'apprentissage d'une langue seconde semblent bien être perçus dans leur importance, à défaut d'être dits. Voilà pourquoi peut-être les

objectifs (ni vraiment communicatifs, ni explicitement éducatifs) ne sont jamais formulés de façon opératoire.

### 3.2.2. *Instructions officielles françaises* (annexes pages 191 et suivantes)

Les textes examinés sont extraits de l'arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de collège (B.O. du 12 décembre 1985). Nous avons retenu pour notre comparaison les « orientations, objectifs et instructions » pour l'enseignement du français et pour l'enseignement des langues anciennes en classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Bien entendu, vérification sera faite que ce que nous avançons n'est pas contredit par les instructions concernant les classes de lycée. Pourquoi le collège?

Parce que les cours de français en lycée sont beaucoup plus orientés vers l'enseignement de la littérature, et les exercices de dissertation, résumé, commentaire composé, que vers l'étude de la langue française. Or nous souhaitons comparer des éléments comparables.

Les textes mêmes nous y incitaient: les actuels « objectifs, programmes et instructions » des lycées, résultant des textes réglementaires parus entre 1977 et 1988 précisent que « les objectifs généraux de l'enseignement du français sont, au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail »<sup>83</sup>. Examinant les textes concernant les collèges, nous ne trahissions donc pas l'esprit de ceux qui s'appliquent aux lycées. Quant aux âges des élèves concernés, ils ne sont pas explicitement abordés; nous verrons pourquoi plus loin.

Cependant il s'agissait de l'étude du français langue maternelle, et non de celle du français langue seconde ou langue étrangère. Nous avons donc choisi d'examiner complémentaiement les textes régissant l'étude des langues anciennes, parce que ces langues et les civilisations qui s'y rattachent ont participé à l'élaboration de notre patrimoine culturel. Par ailleurs, la lecture des programmes et instructions destinés aux enseignants de langues vivantes nous a appris que, dès la première année de leur enseignement (classes de 6<sup>ème</sup>, de 4<sup>ème</sup> ou de seconde) les objectifs de communication et découverte culturelle sont expressément affirmés<sup>84</sup>; de plus, loin de

<sup>83</sup> Arrêté du 10 août 1972 (B.O. n° 32 du 1er juin 1972) modifié par l'arrêté du 14 mars 1986 (B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987), première phrase du Titre I « Instructions ». Voir <http://www.legifrance.gouv.fr/BO>

<sup>84</sup> Exemples tirés du B.O. spécial n° 4 du 30 juillet 1987, intitulé « Compléments aux programmes et instructions des classes de collège »: « apprendre l'arabe... c'est enfin découvrir et comprendre, par le truchement de la langue étudiée, des comportements, des modes de vie et des valeurs culturelles » (page 39); (en anglais, page

présenter une unité, les terminologies varient avec les disciplines, cela aurait eu pour effet d'émettre trop la comparaison.

Nous avons émis l'hypothèse que nous pouvions trouver dans les Instructions consacrées aux langues anciennes les traces d'un rapport spécifique à des langues autres, qui furent secondes et ne sont pas vraiment étrangères puisque nulle population ne les parle en l'état actuel des textes d'auteurs étudiés. Ce rapport spécifique à une langue pouvait être mis en parallèle avec l'enseignement du français - en France et ailleurs.

Dans tous les cas, ce qui est fixé en premier c'est l'« horaire », comme si le découpage du temps (qui est une des prérogatives de l'institution) était la norme première. Ceci se vérifie en lycée comme en collège.

Pour l'enseignement du français, des « orientations et objectifs » sont fixés en trois pages, préalablement aux « programmes » et après les « horaires ». Il n'en est rien pour les langues anciennes. Ces langues ne concernent que les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Les « orientations et objectifs » seraient alors confondus avec les « objectifs » placés en tête des Instructions de chaque programme annuel?

Une lecture analytique montre que :

- les « orientations et objectifs » de l'enseignement du français sont en réalité ceux de l'école, qui doit faire « acquérir des connaissances et des méthodes [et] former des hommes instruits ». Il s'agit d'aider l'élève « à franchir les étapes qui feront de lui un être social, capable de participer à la vie de l'établissement et à la vie en société » (1<sup>er</sup> paragraphe de l'arrêté du 14 novembre 1985) ;

- les « objectifs » de l'enseignement des langues anciennes sont bien, implicitement, des orientations en même temps que des objectifs, puisque « la contribution de l'enseignement des langues anciennes à une éducation moderne se définit par un apport culturel, linguistique et méthodologique » (1<sup>ère</sup> phrase de l'arrêté du 14 novembre 1985). Ces orientations s'intègrent dans celles qui sont dévolues à l'Ecole, et que l'enseignement du français reprend, quant à lui, de façon explicite.

Nous voyons par là que l'enseignement d'une langue peut être plus ou moins chargé d'une mission éducative entendue en termes d'instruction civique: ainsi le

---

33) «le deuxième objectif est culturel... L'élève est initié... aux réalités les plus immédiates de la civilisation anglo-saxonne »; objectif culturel affirmé aussi en russe (page 67), en portugais (page 59), en hébreu (page

français l'est-il davantage que le latin ou le grec, sans doute parce qu'il se veut l'actualisation d'une civilisation dont les langues anciennes sont constituées en fondement mais non en rivales. N'y a-t-il pas là matière à réfléchir : c'est comme si le latin et le grec se voyaient dévolu un statut noble mais désincarné, dépourvu de puissance pour le présent; en somme le statut de langues jadis colonisatrices...

Remarquons aussi l'emploi de l'adjectif « moderne »: il s'oppose à « anciennes » dans « langues anciennes »; il est employé avec une valeur de sens analogue dans les Instructions Officielles marocaines, celle d'un déictique faussement précis renvoyant au présent, par opposition à un passé duquel les auteurs entendent se démarquer sans pourtant dire en quoi. Cette modernité de l'éducation paraît être une qualité à la fois essentielle et non définie. Serait « moderne », donc adéquat - mais à qui et pour quoi ? - ce qui est dit tel par l'institution.

Les directives algériennes se positionnent différemment dans le temps: la référence à l'enseignement intégré, dit « fondamental » (page 4 des « directives » voir en annexes page 4), tient lieu de marque de valeur et de temps; s'il n'est pas dit que c'est « moderne », c'est vraisemblablement pour souligner que c'est mieux que cela : c'est bon, juste et adapté. Mais à qui et pour quoi ?

Le bénéficiaire ultime de ces textes ne serait-il pas en définitive l'institution, comme volonté (d'être, de transformer) et comme représentation (de la société)? Ceci n'est pas propre aux directives algériennes, mais commun aux trois textes nationaux examinés.

De la même façon, est commune aux trois textes nationaux, quoique de façon moindre dans le cas de la France, l'utilisation de titres « creux », ne renvoyant à rien de précis dans le contenu qui le suit, donc à tout, à un dit aveugle ou à un essentiel non-dit. Des exemples ont été donnés pour les textes algériens et marocains ; en voici un ci-après, relevé dans les textes français.

Les programmes français sont rédigés selon le plan suivant :

1) Nature et objectifs 2) Instructions 3) Programme 4) Compléments: méthodes et démarches pédagogiques.

Or la « nature » ne renvoie à rien de précis puisque sous le titre 1, seuls les objectifs sont énumérés. De plus, dans les instructions pour les langues anciennes

(enseignement optionnel) cette « nature » a disparu. Que dit-on là ? Qu'évite-t-on de marquer ?

La « nature » de l'enseignement du français est-elle d'avoir des objectifs ? Et les objectifs de l'enseignement du français sont-ils de se passer de « nature » tout en affirmant l'existence de celle-ci ? Il semble plutôt qu'une « nature » non définie, non explicite, se trouve affirmée là, infinie, sans limites, assimilable à la culture ET à la vie.

Cette tendance à l'expansion totalitaire, à une parole qui ne renvoie qu'à elle-même, tendance plus ou moins marquée selon les cas, paraît être propre à l'institution en tant qu'elle fonctionne comme telle, quel que soit le pays et son régime.

\*

Cependant, les « orientations et objectifs » français, qui sont plus généralement ceux de l'Ecole, diffèrent des directives algériennes sur les points suivants en particulier :

- « liberté des méthodes pédagogiques »... « sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances » dans le cadre d'un enseignement décroisé, donc avec responsabilisation de l'enseignant;

- l'enseignant est « le garant de l'usage de la langue », ce qui l'inclut de facto dans la sphère institutionnelle ;

- la « diversité des élèves » est dite devoir être prise en compte (« différences d'âge, de sexe et d'habitudes, pluralité des origines ethniques, sociales et culturelles, degré de maturité, niveaux de résultats »); les élèves ont à apprendre le travail autonome ;

- des annexes bibliographiques et un index des mots-clés complètent le dispositif formé par les textes règlementaires ;

- les objectifs de l'enseignement du français sont formulés plus opératoirement, puisque sont précisés le QUOI ? et le COMMENT ? - ou plutôt les COMMENT - pour les instructions françaises qui reprennent à leur compte des éléments de méthode variés ;

- les méthodes proposées / imposées tiennent parfois du mécanisme, notamment pour les langues anciennes où sont prônés « la répétition », « les exemples-types... à apprendre par coeur », « les exercices structuraux »; pour tous ces travaux, « une

fréquence suffisante assure les effets que l'on doit en attendre »; mais elles sont également faites d' « observation », de « jeux sur le langage », de « création poétique ».

- L'apprentissage de l'abstraction est pris en compte ; il s'agit d'un processus qui commence par distinguer les « termes concrets, génériques et abstraits » (classes de 6e-5e), puis qui fait « prendre de la distance par rapport à l'objet de son observation et de sa réflexion ».... « passer du particulier au général », pour pouvoir « aborder des ensembles plus complexes » et s' « initier aux démarches élémentaires d'analyse et de synthèse » (classes de 4ème-3ème et suivantes). C'est un processus à dominante inductive, qui va de l'observation à la généralisation et de là, à l'analyse et à l'organisation des idées.

- Le processus d'abstraction manifesté dans ces instructions, s'il sacrifie à l'écriture normative qui formule d'abord l'idée, la norme, puis les modalités et les raisons de son fonctionnement, ne paraît cependant pas entravé ni dédoublé.

A ce stade, et avant d'aborder la comparaison des directives algériennes avec les textes normatifs nationaux qui lui sont supérieurs, une synthèse intermédiaire, relative aux questions que nous avons posées, peut être formulée.

### 3. 2. 3. *Synthèse intermédiaire*

1) Les Instructions françaises et marocaines parlent un langage de continuité « rénovée », qui valorise le passé tout en en prenant distance; elles reprennent à leur compte la culture et la vie dans un langage dont la lecture est différente, mais immédiatement compréhensible si le lecteur se place en position de citoyen français dans un cas, en position de sujet du Royaume du Maroc dans l'autre cas. Au contraire, les directives algériennes récupèrent le passé en lui donnant valeur et en le recomposant; d'où leur langage volontariste, parfois semé de discontinuités.

Ainsi donc, les différentes caractéristiques que nous avons fait émerger qualifient bien le langage de telle ou telle institution nationale et non l'Institution en général, en tant que porteuse de normes.

2) Ces normes se distinguent elles aussi selon l'histoire et la géographie puisque:

- les pays du Maghreb ont en commun une contrainte sociale forte, s'exprimant de façon différenciée, soit par la « reproduction » (Maroc) soit par l' «encadrement de l'expression » (Algérie).

- La France en appelle à l'autonomie individuelle, l'intégration de méthodes de travail, l'apprentissage de la réflexion et de l'esprit critique; rien n'est cependant dit des « après »; ainsi l'élève peut-il en droit tout apprendre, se perfectionner toujours plus; dans les faits, c'est autre chose, et seul le silence répond au lecteur, montrant ainsi par défaut le poids de la « reproduction ».

3) L'autorisation de parole, donc la légitimité, ne semblent pas poser de problème aux institutions marocaines et françaises, qui n'ont pas vécu de rupture récente. Il n'en est pas de même pour l'institution algérienne.

Ainsi, l'institution peut bien manifester, remettre en scène sa légitimité et son pouvoir, cette action n'est pas forcément malheureuse.

4) Plusieurs processus d'abstraction sont mis en oeuvre et prônés: l'immanence, la proximité analogique (parfois déguisée sous une apparence argumentative, voire déductive), l'induction, préalable à l'effort d'extériorité, d'analyse et de synthèse, puis à celui de déduction. Cette mise en oeuvre est tantôt incomplète (Maroc), tantôt entravée et dédoublée (Algérie). Toujours, elle trouve sa limite dans le bon vouloir souverain de l'institution, comme si celle-ci se constituait en horizon indépassable de la pensée.

Ceci a son importance dans l'apprentissage puisque ne peuvent être enseignées et reçues des pratiques langagières et cognitives qu'à la condition que l'institution leur laisse un espace, une légitimité, des garanties minimum de permanence des choses, des êtres et des croyances.

5) Dans cette perspective, les acteurs du monde éducatif verront eux aussi leur espace de libre action plus ou moins restreint selon que l'institution est plus ou moins sûre de sa légitimité, et de son droit à continuité, en elle et dans le vécu des hommes.

\*

Nous avons vu que dans le cas de l'Algérie, l'espace laissé aux acteurs de terrain du monde éducatif - élèves et enseignants - était quasi-nul selon les directives. Essayons d'en savoir plus, en confrontant ces directives algériennes avec les textes normatifs de rang supérieur.

Nous avons choisi d'étudier :

- un document intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire - approche méthodologique », émanant du Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique, en date du mois de juin 1983, et destiné largement à tous les acteurs de l'enseignement secondaire. Le point de vue adopté est donc plus général, et les destinataires plus nombreux.

- La Charte nationale, en son plan détaillé composé des titres et des sous-titres et vu comme une unité textuelle signifiante par elle-même. Nous retrouverons ce texte dans les deux chapitres suivants centrés autour d'une étude thématique.

Notre but est d'une part d'éclairer plus amplement les textes examinés plus haut, d'autre part de vérifier ou infirmer les conclusions auxquelles nous sommes parvenus en les assortissant d'explications qui rendent compte d'un état de fait témoin d'une dynamique à l'oeuvre.

3.2.4. « *Réforme de l'enseignement secondaire - approche méthodologique* » (voir annexes en fin de tome 1, p. 195 et s.)

Nous retrouvons ici dès le titre du document la trace du goût déjà repéré pour la « méthodologie ». Le contenu ne confirme pas cela, puisque seul le dernier chapitre du texte parle « méthodologie » et il compte... une page et demie. Là encore, les titres promettent, et donnent autre chose.

Ce texte de 26 pages est composé de trois chapitres:

- chapitre 1, « Extraits de textes politiques relatifs à la formation et à l'éducation » (4 pages pleines);
- chapitre 2, « Evolution de l'enseignement secondaire et technique » (10 pages pleines);
- chapitre 3, « Approche méthodologique de la Réforme de l'enseignement secondaire » (1,5 page).

Une introduction d'une page et demie, et des pages blanches, complètent cet ensemble. L'introduction seule est signée du nom du « Secrétaire d'Etat à l'enseignement secondaire et technique, membre du comité central, Mohamed Larbi Ould Khelifa ».

L'introduction situe, définit et qualifie un contexte: 75 adjectifs qualificatifs contre 45 verbes; sur ces 75 adjectifs, certains se répètent: « fondamental » (5 occurrences), « scientifique et technique » (4), « algérien » (4), « national » (3), « moderne » (2), « irréversible » (2).

Les verbes, eux, sont au passé composé, exprimant l'achèvement d'une action ou un état stabilisé pour 12 d'entre eux, au présent de l'indicatif ou à l'infinitif, tous deux à valeur d'exigence, pour 33 d'entre eux. Le contexte ainsi défini est donc à la fois affirmé dans sa stabilité, mais aussi à faire, à concrétiser. il y a là un double dire, de permanence et de volonté.

C'est une contradiction que seule une dynamique peut dépasser; et en effet, un champ lexical organisé autour du « mouvement » est perceptible, avec des termes comme « processus », « développement », « dynamique », « transformations », « mobilisation », « effort », « action », « démarche »...; se conjugue avec lui un champ lexical organisé autour de la « permanence », de la « durée », de la « continuité » (exemples: « les aspirations profondes du peuple inscrites dans les textes

fondamentaux du pays », « la démarche... doit être en permanence sous-tendue par les principes fondamentaux de notre révolution basés sur l'affirmation de notre personnalité arabo-islamique... »).

Dans cette affirmation de permanence « inscrite dans les textes fondamentaux » il est possible aussi de déceler une connotation de « sacré »; c'est un élément que nous vérifierons par ailleurs, et notamment dans la Charte nationale.

Le rôle de cette mise en contexte des chapitres à venir paraît être alors non seulement de situer une parole, mais aussi de s'affirmer comme emboîtement ultime, extériorité, récupération, désir et défense, par un regard qui agirait en même temps qu'il se regarde faire, empêchant ainsi les autres regards. Ce que la signature du responsable institutionnel et idéologique confirme.

Le titre du document s'éclaire: il s'agirait d'abord d'exprimer la nécessité de la « Réforme de l'enseignement secondaire », avant que d'en préciser le contenu et les modalités de mise en oeuvre.

L'analyse plus précise des têtes de chapitres montre que :

- pour le chapitre 1, « Extraits de textes politiques relatifs à la formation et à l'éducation », il paraît s'agir d'expliquer, de justifier, de légitimer par avance une évolution; c'est une démarche nécessaire si nous gardons présent à l'esprit que l'enseignement et l'éducation étaient une prérogative religieuse depuis des siècles, qu'il s'est posé en gardien d'une identité, contre l'enseignement français auquel tous les enfants n'accédaient pas.

- Pour le chapitre 2, « Evolution de l'enseignement secondaire et technique, organisation actuelle », il peut s'agir de décrire l'existant, notamment ses faiblesses, et de présenter les transformations nécessaires, ainsi que la nécessité des transformations.

- Pour le chapitre 3, « Approche méthodologique de la réforme de l'enseignement secondaire », il s'agirait de décrire les « comment? », après avoir abordé les « quoi? ».

Vérifions :

- Le chapitre 1 aborde des thèmes tels que « la personnalité nationale », « l'Algérie, un peuple, une nation », « l'Islam et la révolution socialiste », « la langue nationale », « la démocratisation de l'enseignement », « l'option scientifique et technique », qui sont des extraits de textes politiques présidentiels ou du parti. Ce sont

les mêmes thèmes que ceux de l'introduction. La répétition n'a-t-elle pas valeur pédagogique et rhétorique ?

Notons aussi la précision apportée quant au religieux dans ses rapports avec le socialisme, puisque l'éducation et la formation sont, nous l'avons dit, un secteur sensible: « l'Islam au plan spirituel et le socialisme au plan économique » (page 8). Ainsi veut être évité l'affrontement entre deux ordres de valeurs, dans l'hypothèse que l'économique ne participe pas au spirituel, ceci restant à démontrer. Le style reste le même, marqué par l'abondance des adjectifs, destinés à faire vibrer le lecteur concerné dans son être, à toucher l'affectivité. Ces adjectifs ont également une valeur de renforcement des noms (exemple s: un « élément indissociable », la « glorieuse révolution », la « grande Révolution libératrice », les « problèmes complexes »).

- Le chapitre 2 fournit des données statistiques sur les effectifs élèves et enseignants et sur les infrastructures depuis l'indépendance. Il montre les progrès accomplis et les retards à combler (classes surchargées, déséquilibrées entre les filières); puis il s'intéresse d'abord à l'enseignement secondaire général, ensuite à l'enseignement technique, et conclut sur l'enseignement secondaire dans son ensemble et les mesures prises le concernant durant les vingt dernières années (démocratisation, algérienisation des enseignants notamment, arabisation, sciences et techniques); la dernière partie du chapitre est consacrée aux « insuffisances du système actuel et [à la] nécessité de sa réforme » (page 20), celles-ci étant l' « inadéquation du système avec les réalités nouvelles » et le « manque de rentabilité du système ».

Les problèmes posés sont celui des besoins du pays exprimés par le Plan, et celui de l'orientation des élèves, trop nombreux et trop peu performants dans les sections sciences et lettres, d'où un fort taux d'échec au baccalauréat, et trop peu nombreux en sections mathématiques et techniques. D'autre part, les filières sont trop peu diversifiées et ne peuvent fournir le pays en cadres dont il a besoin. Ce chapitre, de par sa place centrale, et son volume en pages (plus de la moitié du texte écrit) paraît bien être le coeur du document.

Le style est différent de celui de l'introduction et du chapitre 1, fragments qui recherchaient l'assentiment intime du lecteur et sa participation. Nous constatons qu'il y a moins d'adjectifs: 75 pour 40 lignes dans l'introduction, 67 pour 40 lignes dans le chapitre 1, contre 55 pour 40 lignes dans le chapitre 2, en moyenne. Anticipons sur le chapitre 3, le dernier, le plus court: il comporte 50 adjectifs sur 40 lignes. Le nombre des adjectifs décroît donc régulièrement au fil du texte.

Les verbes sont, non plus au passé-composé, au présent de l'indicatif et à l'infinitif (cf. l'introduction) mais au présent et au futur de l'indicatif, avec parfois des retours en arrière à l'imparfait du récit (la plupart du temps pour décrire la période coloniale), au passé-composé (pour donner acte d'un état entré dans les faits), et au passé-simple (pour témoigner des péripéties et évolutions vécues par l'enseignement depuis l'Indépendance).

- Le chapitre 3 donne les « principes directeurs » de la réforme de l'enseignement secondaire, qui sont :

- ° diversification des filières et définition de tronc communs,
- ° accès et orientation dans l'enseignement secondaire, sanction des études.

Il s'agit là d'une reprise des insuffisances constatées au chapitre précédent, et de l'exposé des transformations envisagées, qui consistent en un tronc commun pour la première année du second cycle des lycées, après une sélection à l'entrée, en la création d'un diplôme de fin d'études secondaires différent du baccalauréat (ne permettant plus automatiquement l'accès à l'enseignement supérieur), et en l'annonce d'une analyse des besoins pour créer des filières nouvelles, mieux adaptées à ceux-ci.

Le style de ce bref chapitre est marqué par un moins grand nombre d'adjectifs qualificatifs. Les verbes sont majoritairement au présent de l'indicatif à valeur présentative, et, pour quelques occurrences - 4 - au futur de l'indicatif à valeur impérative.

\*

Il semble donc qu'entre l'état des lieux et l'incantation, aucune voie ne soit tracée concrètement vers l'évolution. Nous retrouvons bien là les traces d'une dynamique empêchée, qui se cherche, mais ne peut ni se nommer, ni s'impulser.

C'est peut-être une « méthode » qui manque, puisqu'elle est si souvent évoquée; en tout cas se fait jour la béance entre deux pôles potentiels d'un processus d'abstraction, l'un horizontal (par analogies), l'autre vertical (par généralisation).

C'est peut-être aussi une énergie qui manque, qui serait sous-tendue par la confiance en soi comme en ses pairs, citoyens d'une nation toute neuve au peuplement très ancien. Il y a fort longtemps de cela, et contre le sophiste « scientifique » Zénon d'Elée, Socrate prouvait le mouvement en marchant. Nous n'avons pas vu les effets de cette réforme durant les années 1983 à 1985.

Faisons à présent l'hypothèse que la cause pourrait en être un langage idéologique abstrait (un processus d'abstraction par l'idéologie, donc déchiré de béances) que marque par exemple l'abondance des adjectifs, non compensé par l'expression sociale.

L'examen du plan de la Charte nationale, issue d'une large consultation référendaire et approuvée à 91% des votants, devrait nous permettre de répondre à cette question. Des passages plus particuliers seront analysés dans les chapitres suivants, consacrés aux thèmes.

### 3.2.5. *Charte nationale algérienne*<sup>85</sup>

Le plan de ce texte de 81,5 pages est le suivant :

INTRODUCTION (4 pages, soit 5,1% du total)
Titre I: L'EDIFICATION DE LA SOCIETE SOCIALISTE (11 pages, soit 13,5% du total)
Titre II: LE PARTI ET L'ETAT (9 pages soit 11% du total)
Titre III: LES GRANDS AXES DE L'EDIFICATION DU SOCIALISME (16,5 pages, soit 20,1% du total)
Titre IV: LA DEFENSE NATIONALE (3pages, soit 3,6% du total)
Titre V: LA POLITIQUE EXTERIEURE (4 pages, soit 5,1% du total)
Titre VI: LES ORIENTATIONS PRINCIPALES DE LA POLITIQUE DE DEVELOPPEMENT (17 pages, soit 20,8% du total)

Nous analyserons les thèmes abordés ici dans les chapitres suivants. Pour l'heure, voyons quelle dynamique et quel langage sont à l'oeuvre dans cette totalité textuelle.

<sup>85</sup> L'exemplaire sur lequel nous avons travaillé est édité par la Documentation française, dans la collection des Notes et Etudes documentaires (Paris, 1976 - avec une analyse de Nicole Grimaud). Nous avons reproduit le sommaire avec certains termes en caractères majuscules ou minuscules, selon les indications que donnait le texte lui-même.

Le point de départ paraît être « l'édification de la société socialiste » avec un rôle moteur pour « le Parti et l'Etat » (titre II, encadré par la répétition des termes « édification » et « socialiste/socialisme »).

Approchons-nous davantage et considérons le sous-ensemble 1 [titres + sous-titres]. La lecture des sous-titres permet de nuancer cette appréciation: le « Parti » et l'Etat socialiste » se trouvent de fait en concurrence avec « les forces sociales », c'est pourquoi sans doute la révolution socialiste est vue comme « un processus sous-jacent au mouvement de libération nationale »; ils se trouvent aussi en concurrence avec l' « islam » [sans majuscule]<sup>86</sup>; mais heureusement, « la révolution entre bien dans la perspective historique de l'islam » (I.2.§5). La dialectique entre apparences et réalité profonde des dynamiques à l'oeuvre réalise l'harmonie souhaitée.

Il est permis dès à présent de se demander si cette dialectique est l'image de la dynamique textuelle et du mode de langage de l'institution.

Le point d'arrivée de ce texte paraît être « le développement », dans les orientations de la politique concernée et dans ses objectifs. Entre « objectifs » et « orientations », quelle différence ? Les « orientations » déterminent des points cardinaux d'un espace par là même défini et confèrent une direction déterminée - et légitimée - à l'action, tandis que les « objectifs » nomment les buts à atteindre, et, s'ils sont opératoirement fixés, les moyens pour y parvenir.

Entre « édification » et « développement », l'avancée paraît être de volonté: édifier pour (se) développer; édifier parce que (se) développer est indispensable; l'Etat et le Parti s'insèrent « naturellement » -c'est-à-dire anciennement, en termes de légitimité et de vie - dans ce dispositif. D'où cette dialectique entre apparences et réalité profonde, destinée à manifester (enfin) l'existence d'une permanence jusque là occultée; ce mouvement à l'oeuvre, n'est-ce pas celui même de la révolution socialiste, porteuse de changement dans et pour la continuité authentique ?

Dans ce texte, le langage de l'institution apparaît beaucoup plus ferme. Les phrases et termes de légitimation concernent le socialisme et les formes de gestion-développement socialiste plutôt que l'institution elle-même: voir par exemple les phrases de sous-titres en I et en VI, deux titres qui forment ensemble 1/3 du texte total.

---

<sup>86</sup> Hasard typographique ? Evolution historique ? Le terme « islam » est écrit en caractères minuscules dans la Charte nationale de 1976, mais avec une majuscule initiale dans le texte de 1983 intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire » (voir annexes en fin de tome 1).

C'est que, il faut le rappeler, ce texte a été discuté par la population algérienne durant le printemps 1976, puis voté et approuvé à plus de 91%. Voilà pourquoi peut-être le langage en est plus fluide, sans discontinuités ni béances.

Nous remarquons par ailleurs que le processus d'abstraction mis en oeuvre ne pose pas problème au lecteur, ne gêne pas sa progression de lecture, parce qu'une cohérence d'ensemble est perceptible.

Le processus d'abstraction est sans doute marqué de chaînes analogiques, d'argumentation affective, d'induction, ainsi que le montrent les phrases de sous-titres (exemples: les doublets de fait « peuple/nation », « islam/révolution », les affirmations qui font exister, rendent possible, légitime et vrai, telles que « de la révolution démocratique populaire à l'édification du socialisme » en I.7, ou « la politique socialiste de développement implique la prise en main par l'Etat... » en VI.3); mais ces modes de parler ont reçu l'assentiment de la société. Ils sont donc non conflictuels, parce qu'il n'y a pas lieu de verrouiller une expression sociale ni pour l'institution de se fortifier dans sa légitimité d'être et d'expression.

Ainsi donc, le langage de l'institution apparaît-il étroitement dépendant de l'expression des forces sociales; s'il se constitue et perdure en tant qu'horizon indépassable de la pensée, et en tant que cadre de l'action, il n'est pas pour autant souverain, et obscurément il le sait. Peu importe alors comment elle parle le français, puisque le message est reçu de toute façon.

Il n'y aurait pas dans ce cas de processus d'abstraction spécifique, ainsi que nous en avons fait l'hypothèse plus haut, mais un ou des processus d'abstraction résultant de la combinatoire particulière d'éléments divers (qui nous dit que, quelle que soit la civilisation ou la société visée, celui-ci soit/doive être unique et uniforme?), processus heureux ou en souffrance, selon que le langage de l'institution est en phase avec celui qui sourd des hommes qu'elle prétend gouverner.

Avant de nous intéresser plus précisément aux thèmes développés dans et par ce langage, arrêtons-nous un instant, à titre de vérification extérieure, aux analyses des spécialistes de science politique et administrative concernant les domaines que nous avons commencé à explorer.

### 3.2.6. *Preuves par les analyses externes au langage*

Les analystes choisis sont de cultures et de disciplines différentes. Leur point commun est le fait que leurs travaux portent sur le Maghreb, et plus précisément l'Algérie.

Rappelons les avancées auxquelles nous sommes parvenus et les questions que nous nous posons - et que nous adressons maintenant à ces autres analystes, venus d'autres disciplines du savoir:

1) les caractères de l'institution que nous avons dégagés à travers son langage - notamment sa recherche incessante de légitimité et son autorité à la fois effective et impuissante sur l'espace imparti à la pensée et à l'action - sont-ils confirmés ou infirmés ?

2) L'« encadrement de l'expression », le déficit de l'expression sociale mis en lumière sont-ils expliqués et confirmés ?

3) Quels sont les caractères quantitatifs et qualitatifs de la population des élèves et des enseignants ?

L'attitude de l'institution par rapport au temps, et notamment par rapport au passé, par rapport à l'autorité, ainsi que les place et rôle assignés à l'éducation et à la culture, seront examinés dans les deux chapitres suivants consacrés aux thèmes dominants et récessifs dans les productions institutionnelles.

#### 3.2.6.1. *Les caractères de l'institution*

Dans un ouvrage collectif de science politique consacré aux régimes politiques arabes <sup>87</sup>, Michel Camau analyse les pays du Maghreb et constate un « déficit de légitimité », le pouvoir politique s'étant « imposé comme puissance détentrice de moyens de coercition et non comme autorité disposant d'une base de légitimité », à travers une « dissociation de facto du politique et du religieux » (page 413). Le pouvoir algérien est qualifié de néo-patrimonial (en référence aux analyses de Max Weber) avec en particulier les caractéristiques suivantes (page 418) :

- «étatisation de la société »

---

<sup>87</sup> Maurice Flory, Bahgat Korany, Robert Mantran, Michel Camau, Pierre Agate, Les régimes politiques arabes (P.U.F., Paris, 1990)

- « privatisation de l'Etat »
- « clientélisme de la société »

Remarquons qu'un Etat privatisé tend vers la féodalité dans les relations interpersonnelles, d'où une absence d'Etat en ce que ce terme désigne une construction abstraite ; qu'une société étatisée se voit tôt ou tard gagnée par la sclérose ou l'explosion ; et que le clientélisme est une vieille tradition méditerranéenne dont les méfaits ne sont plus à énumérer; de façon générale, la communication ne peut être que biaisée, parce que fondée sur un double système dont l'intégration n'a pas été réalisée, le démocratique et le traditionnel.

Dans un autre ouvrage collectif regroupant des recherches de l'IFRI sous le titre « Maghreb : les années de transition »<sup>88</sup>, Bassma Kodmani-Darwish montre que « l'ouverture politique... [ceci est écrit en 1989] est avant tout une évolution de la classe dirigeante vers plus de pragmatisme et moins d'idéologie » (page 10) et parle de « crise de légitimité ».

Jean Leca, lui, parle de « projet constructiviste » de l'Etat (page 19), dont le but serait de lutter contre l'émiettement de la société laminée par la colonisation, par le biais d'une « unité politique imposée au besoin par la force »; il y aurait également une autre raison à ce « volontarisme »: « les élites historiques... ont perçu l'Algérie comme menacée par une mosaïque de multiples solidarités primordiales » (page 17). Il note aussi que « l'Etat algérien se meut dans un univers de la dualité... il est possible que ces dualités soient une façon fonctionnelle de réguler les rapports entre l'Etat et la société » (page 29). Pour lui, le « compromis social de base » confond le politique et l'économique et vise à « transformer la souveraineté politique en moyen de satisfaction des attentes sociales » (page 33). Ce compromis révèle sa fragilité lorsque cesse la rente pétrolière...

Abdallah Laroui, dans « L'idéologie arabe contemporaine »<sup>89</sup> montre cette fragilité de l'association politique + économique au détriment du religieux et plus largement du symbolique. « L'Etat national, dit-il page 58, impose chez lui par la force les catégories de la Raison technique »; le résultat en est une « fausse synthèse de la technophilie et de la culture nationale... entre ses deux composantes non combinées » (page 59).

---

<sup>88</sup> Bassma Kodmani-Darwish (dir.), Maghreb: les années de transition (éd. Masson, Paris, 1990, collection Enjeux Internationaux)

<sup>89</sup> Abdallah Laroui, L'idéologie arabe contemporaine (éd. Maspero, Paris, 1982, 1ère édition 1967)

De là peut-être les distorsions, les ambiguïtés, les vides, les concepts utilisés à contre-emploi (mais dans un but authentique) décelés dans le langage de l'institution.

### 3.2.6.2. *L'«encadrement de l'expression»*

Jean Leca fait état d'« une opposition sociale sans structure mais non sans élan » (opus cité, page 54) et Bassma Kodmani-Dawish d'« une revendication identitaire très profonde dont l'aspect islamique est bien entendu le plus marquant » (opus cité, page 10). « Bien entendu », parce que « les règles fondamentales du droit musulman » sont la « barrière... naturelle... intérieure » au projet constructiviste de l'Etat, ainsi que le dit Jean Leca (page 19, opus cité).

L'«encadrement de l'expression» serait alors une condition de la réussite du projet constructiviste destiné à éviter le délitement de la société algérienne. Une autre raison peut être avancée: il faudrait que se construise « un nouvel imaginaire social remplaçant l'imaginaire du 1er novembre » selon Jean Leca (page 55, opus cité) mais ceci signifie une autre assise au pouvoir, donc des risques pour lui, et d'autres bases à la légitimité. Mohsen Toumi, dans le même ouvrage, page 197, montre que ce qui est en jeu c'est « la constitution d'un capital symbolique », et plus largement, « le réaménagement des configurations et valeurs symboliques », ce qui suppose des « convulsions » (page 190).

En ce qui concerne l'expression, Mostefa Lacheraf<sup>90</sup> et Abdallah Laroui (opus cité en note 89, page 177 et suivantes) déplorent tous deux qu'elle se dévoie dans le « folklore ». Mais peut-être est-ce la seule expression collective possible... Bruno Etienne, dans « L'Algérie, cultures et révolution »<sup>91</sup>, dit que « l'Algérie utilise remarquablement la violence symbolique, qui intègre immédiatement des mots pris dans des stocks hétérogènes. La combinaison obtenue est munie de nouvelles figures et toute une politique spécifique est bâtie sur des mots de tous les jours, mais aussi sur des mots étrangers...[...]... Des distorsions naissent alors dans la compréhension de ceux qui reçoivent ce message nouveau entre ceux qui parlent et ceux qui ne s'expriment pas » (page 15).

Ainsi, il serait plausible que le déficit d'expression ou l'expression contrainte, « encadrée » soient dus à la fois au volontarisme de la construction nationale dans ses

<sup>90</sup> Mostefa Lacheraf, *L'Algérie, nation et société* (SNED, Alger, 1978 - 1ère édition 1965)

<sup>91</sup> Bruno Etienne, *L'Algérie, cultures et révolution* (éd. du Seuil, Paris, 1977), page 15; noter le parallèle des titres avec l'auteur cité en note 90...

aspects économiques et socio-politiques, et aux moyens employés pour mettre en oeuvre ce projet. C'est bien ce que montrait l'analyse du langage de l'institution.

### 3.2.6.3. Les caractéristiques de la population des élèves et enseignants

Ahmed Henni, dans l'ouvrage collectif de l'IFRI cité plus haut (voir note 88), essayant de comprendre le malaise de la jeunesse maghrébine par l'exemple algérien, trace son portrait synthétique en chiffres (voir tableau de la page 90 dans l'ouvrage cité, tableau que nous reproduisons ci-après).

<u>TRANCHE D'AGE DES 15-24 ANS (données de 1984)</u>			
	Nombre de 15-24 ans	Pourcentages	Population totale
MAROC	4 421 000	20%	21 465 000
ALGERIE	4 326 000	20%	21 759 000
TUNISIE	1 479 000	21%	7 012 000

Mais Ahmed Henni nous met en garde : ces chiffres sont éloquentes, on peut même les faire dramatiques en avançant (ce qui est vrai) que la moitié de la population algérienne a entre 5 et 19 ans; cependant, « le problème cardinal des jeunes au Maghreb est d'ordre symbolique » (opus cité, page 190) et « les quantités cachent en réalité un problème beaucoup plus profond »; derrière l'appropriation des biens économiques c'est d'appropriation d'un capital culturel et symbolique qu'il s'agit. Celui-ci devrait permettre à la jeunesse « de mettre en adéquation ses pratiques et leur représentation » (page 203).

Pour l'Algérie, l'auteur précise qu'il y avait en 1984-85 358 000 adolescents dans le secondaire, soit 20% des 15-19 ans. Et c'est à peu près la même chose au Maroc et en Tunisie. Signalons que le document intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire », analysé plus haut (pages 65 à 68), donne les chiffres suivants: 279 299 élèves dans l'enseignement secondaire en octobre 1982, avec une augmentation des effectifs de 55% entre 1979 et 1982. La proportion de filles scolarisées dans le

secondaire est de 38,8% des effectifs. La proportion des filles scolarisées par rapport à la population totale n'est pas donnée.

Le système éducatif et le monde du travail ne parviennent pas à absorber la totalité des jeunes (opus cité, pages 191-192) cependant que l'Etat croule sous les charges de l'éducation formation à laquelle il consacre près de 47% de son budget » (opus cité, page 198).

Par ailleurs, « très souvent le système éducatif transmet des représentations 'modernes' qui ne sont pas en accord avec les pratiques sociales que le jeune rencontre à sa sortie de l'école ». De plus, « les configurations symboliques explicites sont souvent teintées d'un occidentalisme creux qui ne s'appuie sur aucune pratique. Par contre, les pratiques réelles développent avec elles les anciennes symboliques qui sont, elles, implicites, et parfois niées » (opus cité, page 202). Voici donc trace des ambiguïtés, ambivalences et « vides » relevés dans le langage de l'institution.

Bruno Etienne, dans Algérie, cultures et révolution (voir note 91) montre que la volonté de l'Etat a été d'organiser l'enseignement pour tous sur trois piliers : sciences, arabisation, islam (page 179).

En ce qui concerne les enseignants, Brahim Brahimi établit pour l'année 1981, dans la revue *Le Français dans le monde*<sup>92</sup>, n° 189, le tableau reproduit en fin de chapitre. Il y a à cette date 12 000 professeurs dans l'enseignement secondaire général et 1500 dans le secondaire technique. 127 000 élèves suivraient les enseignements scientifiques en langue française. La politique d'arabisation est en cours et ce chiffre est appelé à baisser puis s'éteindre d'ici 1990, excluant ainsi la langue française comme langue d'enseignement.

Une publication<sup>93</sup> du Ministère des Affaires étrangères en France avance pour 1984 des chiffres témoignant d'une baisse du nombre des enseignants coopérants français: 2402 au 30 novembre 1984 contre 2531 en 1981 (enseignements primaire, secondaire et supérieur). Ceux-ci sont remplacés par des enseignants nationaux dans le cadre de la politique d'algérianisation.

L'effort de scolarisation en Algérie depuis l'Indépendance a été énorme. Citons Bruno Etienne (page 180, opus cité supra en note 91): « de 1962 à 1972, on est passé

---

<sup>92</sup> Revue *Le Français dans le monde*, nov-déc 1984, intitulé « Horizon Maghreb », page 11. Le tableau de la page 11 est reproduit à la fin de ce chapitre.

... de 32 000 [élèves] dans le secondaire à 230 000 ». Notons à ce propos la concordance des chiffres entre les différents auteurs cités.

Mais notons également les différences d'approche: l'institution algérienne ne laisse pas place à l'adolescent concret, ni dans ses chiffres, utilisés comme arguments (et pour cacher les problèmes?), ni dans ses programmes ; seuls les analystes extérieurs ont cette approche concrète.

## **POUR CONCLURE**

Disons que les analyses externes nous apportent un éclairage plus large sur les problèmes posés en les remettant en situation. Ainsi sont expliquées les raideurs du langage de l'institution, par une volonté constructiviste et défensive, par l'appropriation de moyens empruntés et par le besoin de conforter une légitimité; est expliqué aussi le déficit d'expression sociale, par la forme particulière prise par le pouvoir politique; enfin l'explosion scolaire nous est montrée en termes quantitatifs mais également qualitatifs, référés à l'ensemble social.

\*

---

<sup>93</sup> Ministère des Affaires étrangères, Guide du coopérant (Paris, 1984).



## RÉSUMÉ DU CHAPITRE PREMIER

L'ordre chronologique adopté par les textes étudiés et par l'analyse à eux appliquée témoigne autant d'une logique que d'une chronologie dans l'organisation du temps d'apprentissage du français en lycée.

La logique ainsi mise au jour est piétinante, peuplée de vides d'où pourrait sourdre une authentique parole collective, mais qui sont bétonnés soigneusement, comme si la mise en scène de leur existence, autant que leur interdiction d'utilisation étaient ensemble nécessaires.

La logique interne de l'héritage, de la parole « naturelle » venue du passé vient s'inscrire en frontalité contre la logique externe de la modernité à construire, l'élan de la Révolution et de l'Indépendance étant censés unifier les deux. Or, il se révèle qu'il faut à présent trouver un second souffle, une autre parole, un capital symbolique renouvelé et accorder pratiques réelles et représentations.

Les analyses transversales menées montrent que l'institution est dépossédée de son langage - ou plus exactement qu'elle ne l'a pas encore trouvé - vraisemblablement parce que, oeuvrant à transformer celui de son peuple à marches forcées, elle l'en dépossède aussi.

Les caractéristiques du langage de l'institution en Algérie (1983-1985) sont:

1. Le besoin de paraître avoir une source de légitimité transcendante, et d'affirmer sans relâche celle-ci.

2. La volonté de faire naître autoritairement une parole à la fois authentique et neuve, en s'appropriant termes et concepts comme autant de moyens, d'où un processus d'abstraction entravé.

3. La volonté de structurer de façon englobante la totalité-cadre dans laquelle les acteurs et les enjeux de la communication sont impliqués.

Ce sont là des caractéristiques propres au langage de l'institution algérienne dans la période concernée par notre analyse, même si des caractéristiques plus générales, communes à d'autres institutions peuvent aussi être dégagées :

1. Une tendance à la délimitation d'un espace de langage et de pensée autonome.

2. La (tentative de) constitution d'une parole qui ne renvoie qu'à elle-même.

3. L'interdépendance (symbiotique, conflictuelle, non dite...) du langage de l'institution avec l'expression des forces sociales.

\*

## **BILAN - PERSPECTIVES**

### 1. Que sommes-nous en train d'instituer ?

Il s'agit d'une manière de voir et de travailler:

- faire confiance, mais vérifier;
- participer mais pratiquer aussi la distance critique.

Le danger se fait jour de la dérive vers des pratiques d'« expertise » sociale et pédagogique; il faut préciser ici que nous n'entendons pas dresser une ou des échelle(e) de valeur des pratiques sociales vécues, constatées, analysées.

Ceci précisé n'implique pourtant pas que nous tenions toutes les pratiques pour équivalentes. Il peut y avoir des hiérarchies au regard de telle ou telle valeur, dont il faut rendre compte; mais là n'est pas notre propos. Il est de fournir des outils, d'indiquer pourquoi et comment s'en servir.

Nuançons cependant: entre « outils » et « valeurs » la rencontre se fait parfois, par exemple dans la communication qu'est la situation d'enseignement-apprentissage, et nous n'entendons surtout pas l'esquiver. Cette rencontre-là fait partie de la culture dans ce qu'elle peut avoir d'universel, puisque seul l'universel permet la communication. Cette rencontre-là est un privilège, que nous voudrions diffuser.

### 2. Comment allons-nous continuer ?

Nous allons étudier, par le biais d'analyses linguistiques, les thèmes dominants puis les thèmes récessifs dans le discours de l'institution. Seront dits dominants les thèmes que l'analyse révèle tels, notamment en termes de fréquence, et récessifs les thèmes qui font partie de nos attentes de lecteur occidental.

Les termes « dominant » et « récessif » sont volontairement empruntés à la génétique et manifestent la parenté entre les deux manières d'être, les deux gammes de thèmes. Notre objectif est aussi, plus largement, de faire apparaître les configurations particulières de l'« effet de miroir » pressenti.

## Annexe au chapitre I

### La rentrée scolaire et universitaire 1981 en Algérie à travers quelques nombres

Ordre d'enseignement	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves apprenant le français	Nombre de professeurs	Nombre d'établissements
cycle élémentaire	3 500 000 dont 550 000 en 1 <sup>re</sup> A scolarisation 6/13 ans : 72 %	2 300 000 dont 500 000 suivraient un enseignement du calcul en français (5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> A)	100 000 enseignants dont 6 000 moniteurs 58 000 instituteurs 36 000 instituteurs 450 conseillers pédago. 600 inspecteurs	64 000 salles dont 4 000 nouvelles
Enseignement fondamental			34 000 professeurs, dont : 90 % Algériens 1,3 % coop. fgs (431) 101 inspecteurs	1 023 collèges dont 73 nouveaux
cycle moyen	950 000 dont 300 000 en 1 <sup>re</sup> A	950 000 dont 450 000 suivraient l'enseignement scientifique en français	secondaire général : 12 000 professeurs, dont : 60 % Algériens 8,9 % coop. fgs (1 072) secondaire technique : 1 500 professeurs, dont : 50 % Algériens 24,5 % coop. fgs. (368)	— 248 lycées, dont 17 nouveaux, soit : 217 d'enseig. général 31 d'enseig. technique — 42 Instituts de Tech- nologie de l'Education
cycle secondaire général et technique	255 000 en général 230 000 (90 %) 25 000 en technique (10 %)	255 000 dont 105 000 en sec. gal et 22 000 en sec. technique suivraient l'enseignement scientifique en français		
Total :	4 555 000	3 505 000 dont 1 077 000 bilingues	147 500 dont 1,3 % coopérants (1 871)	
Enseignement supérieur	86 000 56 500 en filières scientifiques (66 %) 29 500 en filières littéraires, sociales (34 %)	près de 50 000 étudieraient en français (essentiellement dans les filières scientifiques) 36 000 étudieraient en arabe qq centaines en anglais	9 145 professeurs, dont : 70 % Algériens (10 % de rang magistral) 7,2 % coopérants fgs. (660)	une vingtaine d'établissements (universités, centres universitaires et instituts).

Source : revue Le Français dans le monde, n° 89, nov.-déc. 1984

La page reproduite ci-après présente les différentes phases de l'unité didactique, qui constituent la trame de notre analyse chronologique (*Directives pédagogiques*, p. 5-5).

3.1.1- Une phase globale (ou d'imprégnation) dont les fonctions sont multiples :

3.1.1.1 - Présentation d'un modèle d'expression (récit, dialogue, description, discours polémique...)

3.1.1.2 - Saisie globale d'un texte dans ses grandes articulations (1er moment de la compréhension d'un texte,) , moment d'expression orale libre.

3.1.1.3 - Moment de grammaire implicite. (Manipulation des faits de langue en rapport avec les objectifs d'expression (moment de pré-test.)

3.1.2. Une phase analytique ( Phase d'explicitation, de prise de conscience, à la fois descriptive et prescriptive)

3.1.2.1 - Reprise de l'étude du modèle d'expression pour en faire la théorie, en donner les règles d'organisation.

3.1.2.2. Au niveau de la langue c'est le moment:

- De l'étude de la syntaxe et de la stylistique de la phrase, à partir des phrases du texte, puis élargissement.

- De l'étude du vocabulaire du texte et élargissement vers l'apprentissage systématique du lexique du thème.

Chacune des séquences de la phase analytique doit contribuer à la mobilisation des ressources linguistiques nécessaires à la réalisation des objectifs d'expression préalablement définis dans le dossier.

3.1.3. Une phase d'expression personnelle (ou de synthèse)

- Soit en classe, lors de la rédaction des textes sur des consignes en rapport avec les activités précédentes ;

- Soit en dehors de la classe.

3.1.4. Une phase d'évaluation

C'est à l'occasion de la remise des devoirs que devra se faire l'évaluation des aptitudes des élèves à l'expression personnelle et de leurs acquisitions durant le dossier, en même temps que la correction proprement dite.

Cette phase peut se situer dans le prolongement immédiat de la phase précédente si les élèves travaillent en classe, soit au terme du dossier, soit dans le courant du dossier suivant.

3.1.5 Une phase d'élargissement dont les fonctions seraient :

3.1.5.1 - de donner une culture générale aux élèves dans les domaines de la littérature et de la civilisation contemporaines.

3.1.5.2. - de favoriser le travail personnel des élèves (enquêtes, exposés..)

3.1.5.3 - éventuellement d'habituer à la technique des débats dans des cinéclubs.

## **CHAPITRE DEUX - THEMES DOMINANTS**

## I - DEFINITIONS, VOIES ET MOYENS

Chercher dans la voie de la formulation de thèmes, après avoir travaillé dans celle de la compréhension fine du langage de l'institution, cette recherche s'inscrit dans un projet de compréhension d'un modèle culturel qui pourrait fournir des éléments facilitateurs pour l'accès à d'autres contextes.

### 1.1. Définitions

Selon Georges Devereux<sup>94</sup>, « un ensemble d'objets ou d'abstractions disposés conformément à certains principes distinctifs forme une configuration unique à laquelle on donne le nom de 'modèle' ». Cet auteur parle aussi d'«ethos», qu'il emploie comme le terme « modèle ». C'est l'aspect interactif, « complexe de relations » pour parler comme Bachelard dans Le nouvel esprit scientifique (page 16), qui nous intéresse, au moins dans un premier temps. En effet, pour Devereux, le modèle existe, se réalise dans les interactions humaines, dans la parole.

Etymologiquement, un « thème », c'est ce qui est posé, comme les pierres d'une demeure. Ce terme désigne donc à la fois un matériau et des formes. Il s'inscrit dans un projet d'ensemble et dans un ensemble vivant. Mais comment l'isoler, ne serait-ce que le temps de l'analyse ?

Dans un texte, les analyses en termes de fréquences font émerger des formulations, voire des champs lexicaux. Pour en faire quoi ? Les relier entre eux dans une unité apte à satisfaire chez l'analyste le besoin de comprendre. Ainsi naissent la plupart des « thèmes ». Cette reconstruction présente des dangers à la mesure de la créativité de l'analyste. Ces dangers ont été mis en évidence, notamment par Georges Vignaux dans L'Argumentation<sup>95</sup>. Ces dangers sont cependant l'envers d'une chance, celle qui permet de trouver du nouveau.

---

<sup>94</sup> Georges Devereux, Psychothérapie d'un indien des plaines: réalité et rêve (éditions Jean-Cyrille Godefroy, Paris, 1982), page 75.

<sup>95</sup> Georges Vignaux, L'Argumentation - essai d'une logique discursive (Droz, Genève, 1976), notamment page 253: « analyser un discours, c'est mettre en oeuvre une certaine pratique qui doit répondre à des intentions bien précises... La stratégie personnelle ainsi s'éclaire et ne prend valeur qu'en fonction des buts qui l'explicitent et de la critique précise qu'on peut soi-même porter sur les problématiques qu'elle suppose et qui en déterminent les limites et la portée ».

Pour notre part, nous dirons « essentielles » les cristallisations de sens qui se révèlent à l'analyse être les conditions de stabilisation d'une parole textuelle afin qu'elle puisse être entendue sans trop de flou (le flou acceptable étant le « reste » de notre opération, ou l'espace de l'humain dans ses variabilités). Le point de vue adopté n'est donc pas celui de l'objectivité (celle d'un observateur abstrait placé en un point fixe devant l'objet à regarder) à la manière d'Alberti, découvreur de la perspective au 15<sup>ème</sup> siècle, et dont Michel Foucault a bien montré le jeu contradictoire en oeuvre deux siècles plus tard, dans *Las Meninas* de Velasquez<sup>96</sup>.

Le point de vue adopté est celui de la personne vivante, plus précisément du lecteur des textes. Et effectivement, il est plus aisé de rechercher ces cristallisations thématiques dans des textes normatifs à portée générale<sup>97</sup> pour un territoire, un peuple et un pouvoir, plutôt que dans des textes littéraires.

C'est pourquoi seront dit « dominants » les thèmes sans lesquels tout texte analogue au texte étudié serait sans voix, sans portée, ou autre.

### Exemple

Pour un texte normatif destiné au minimum à tous les hommes d'un pays, comme la constitution, seront dites dominantes des cristallisations thématiques telles que le temps, les formes du pouvoir, le pays, les hommes; mais également le permis et l'interdit, l'action et ses principes de base. Ceci ne préjuge en rien des formes et formulations adoptées, que nous découvrirons.

Ainsi un « thème » est-il non seulement ce qui est posé, mais encore ce qui est composé.

Ces thèmes essentiels concourent à faire naître la « condition de félicité »<sup>98</sup>, que nous appellerons, nous, condition de lisibilité, en ce qu'ils forment dans leur

<sup>96</sup> Michel Foucault, *Les mots et les choses* (éd. Gallimard, Paris, 1971) à propos du tableau cité de Velasquez (1599-1660), *Las Meninas*, notamment page 21: « le sujet et l'objet, le spectateur et le modèle inversent leur rôle à l'infini », ou page 29: « le tableau en son entier regarde une scène pour qui il est à son tour une scène »; et, page 31, notant que ceux qui ordonnent la représentation (le Roi et la Reine) sont hors du tableau: « la représentation peut se donner comme pure représentation... (il y a) disparition de ce qui la fonde... (le sujet lui-même)... et de celui aux yeux duquel elle n'est que ressemblance ».

Pour mémoire: Leon Battista Alberti, « inventeur » de la perspective, vécut entre 1404 et 1472.  
<sup>97</sup> selon Marcel Mauss dans son *Manuel d'ethnographie* (éd. Payot, Paris, 1967), pages 135-136 « ce qui définit un groupe d'hommes, ce n'est ni sa religion ni ses techniques, ni rien d'autre que son droit ». [« Droit » au sens de « notre sociologie juridique et morale »]. Notre choix des textes normatifs à portée générale a donc bien, en matière de connaissance des contextes et des hommes, une utilité plus directe, et plus directement lisible que les textes littéraires.

<sup>98</sup> Erving Goffman, *Façons de parler* (éditions de Minuit, Paris, 1987), pages 205 et suivantes. Ce chapitre, en sa traduction française, est le dernier article qu'ai écrit Goffman avant sa mort; il date de 1980.

ensemble tel qu'il est réalisé les conditions d'une lecture heureuse - à la fois satisfaisante et juste - pour le lecteur d'un temps et lieu donnés, c'est-à-dire, au minimum, les conditions de la sécurité existentielle. Le texte est alors le support d'un état stabilisé d'une parole à destination d'un lecteur et de plusieurs d'entre eux, voire le plus grand nombre possible.

Ces thèmes dominants épousent donc les attentes du lecteur en des cristallisations à révéler. Les thèmes que nous diront « récessifs » sont les cristallisations des attentes non comblées du lecteur. Les uns et les autres ne sont pas sans parenté. Celle-ci est à rechercher aussi du côté du lecteur.

### Exemple

Si « les hommes » appartiennent aux thèmes dominants, « l'homme » (corps et biens), lui, fait partie des thèmes dits récessifs.

Un effet de miroir, à la fois thème et mode de composition des thèmes, peut alors se dessiner selon cette parenté reconnue, ouvrant les voies d'une communication vraie, celle dont nous essayons de formaliser les moyens.

Bien entendu, tout ceci ne préjuge en rien de la déclinaison particulière de chacun des thèmes, en ses cristallisations comme en ses flous créateurs, selon le lecteur notamment.

## **1.2. Voies et moyens**

### *1.2.1. Hypothèse d'ensemble*

Elle est ici que l'essentiel (le « dominant » comme le « récessif ») est toujours dit plusieurs fois et sous des formes différenciées - justement pour être entendu, de chacun et d'un plus ou moins grand nombre selon les textes et la volonté qui les a mis au jour.

### *1.2.2. But*

Notre *but* est double :

- construire les voies d'une meilleure compréhension de l'institutionnel;

- faire apparaître les possibilités de communiquer dans l'unité vécue de la culture, née de la diversité des formulations et cristallisations au creux de la permanence des besoins de l'homme, dont le plus prégnant est celui de sens, à sa lecture comme à son action.

### 1.2.3. *Motivations*

Nos motivations sont d'abord celles du lecteur qui fut impliqué dans la situation d'action et de communication en Algérie. Plus lointainement, elles sont également autobiographiques, même si c'est de façon analogique voire symbolique: comment parvenir à communiquer avec qui vit dans le silence? Georges Balandier, dans la seconde page d' « Afrique ambiguë » dit: « expliquer des peuples étrangers chez qui l'on a vécu, et que l'on a aimés, c'est inévitablement s'expliquer soi-même »<sup>99</sup>. Il ne s'agit pas pour autant d'en rester là: Fernand Alquié, dans « La conscience affective »<sup>100</sup> reproche aux sciences de l'homme le fait que « remplaçant l'affectivité par le discours sur l'affectivité [elles] ignorent la véritable conscience de soi ».

Nous désirons également contribuer à cette « conscience de soi », sans faux-fuyant ni travestissement: pour nous un concept est un outil, élaboré pour travailler à la connaissance, et un affect (sensation, perception ou émotion)... un affect; le ressentir, l'élaborer, l'objectiver pour lui donner place de repère dans un monde personnel et trans-personnel, c'est également travailler à la connaissance, à condition de ne pas confondre les deux ordres de travail dans un indéterminé qui pourrait bien constituer un flou n'osant pas être.

Par ailleurs, notre champ d'étude nous a semblé particulièrement « porteur » pour une telle recherche: Moncef Chelli (cf. note n° 121) dit à propos du « transfert » du chercheur dans un autre univers que le sien, qu' « il ne s'agit pas, simplement, d'explorer ce qui est différent, il s'agit de se donner un point de vue sur soi, de 's'apprécier' au lieu de se contenter d'apprécier à partir de soi ».

Travailler, objectiver, analyser le plus rigoureusement possible et (re)formuler, tout cela évite aussi la chute dans l'illusoire projet de faire d'une thèse « l'oeuvre d'une vie », alors qu'elle n'est que la trace ponctuelle, objectivée selon des normes sociales, de l'articulation nécessaire d'un « être au monde » possible. Ajoutons: et heureux, bien que ces mots soient ici synonymes, ajoutons cet adjectif (encore un

<sup>99</sup> Georges Balandier, *Afrique ambiguë* (Plon, Paris, 1957 pour la première édition), page 2 du chapitre 1 intitulé « jeu de souvenirs ».

<sup>100</sup> Fernand Alquié, *La conscience affective* (Librairie philosophique Vrin, Paris, 1978), page 273.

quasi-pléonasme...), puisque nous croyons aux vertus de la répétition différenciée selon le lecteur.

#### 1.2.4. *Eléments de corpus*

Nous avons choisi de rechercher les thèmes essentiels dans deux documents, parents quoique différents:

1 - la Charte nationale algérienne votée en 1976 et qui en cet état de 1976 régissait le pays durant notre expérience;

2 - le document intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire »<sup>101</sup> daté de juin 1983, qui s'adresse plus spécifiquement aux acteurs du monde éducatif concernés par l'enseignement secondaire; il a la particularité de reprendre, à quelques années de distance, des extraits de la Charte nationale.

Nous étudierons les deux documents successivement, pour, respectant aussi la chronologie, garder l'unité dynamique de chaque texte et sa pertinence historique. Ainsi la Charte nous servira-t-elle à faire émerger les thèmes dominants; le fait qu'elle ait des destinataires multiples et différenciés motive ce choix. Le document second nous servira à dégager les thèmes récessifs; nous aurons auparavant pris conscience d'attentes non comblées dans notre lecture du premier document. Nous pensons que le second document, d'ordre interne, comporte moins d'éléments à destination de l'extérieur, « des autres », et donc que la formation de thèmes récessifs est plus aisément repérable.

Les éventuelles redites seront vues comme signifiantes. Les confrontations et synthèses nécessaires auront lieu en une ultime étape, qui clora notre première partie.

---

<sup>101</sup> Redisons-le, la Charte est celle dans sa formulation en vigueur au temps de notre expérience, compte non tenu dans l'analyse des modifications survenues entre 1985 et 1989. L'édition considérée est celle de la Documentation française (Paris, 1976), avec une préface analytique de Nicole Grimaud, alors attachée de recherches à la Fondation nationale des sciences politiques.

Le second document soumis à l'analyse dans ce chapitre l'a déjà été, comme le premier, mais dans un but différent, dans le chapitre 1. il s'agit du document intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire - approche méthodologique », daté de 1983, édité et diffusé (à destination des professionnels publics de l'enseignement et non de tout citoyen) à Alger, sous la signature du Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique, son introduction seule étant nominalement signée du Secrétaire d'Etat en poste à cette époque.

## II - LES THEMES DOMINANTS A TRAVERS LA CHARTE NATIONALE

### 2. 1. Présentation

Ces thèmes dans leurs formulations concourent à la sécurité existentielle du lecteur. Qui est lecteur ici ? Le citoyen algérien d'une part, et d'autre part l' « opinion internationale », c'est-à-dire les autres. Plusieurs destinataires doivent donc être satisfaits par leur lecture. Une constitution, c'est une maison que l'on bâtit aux hommes concernés, avec fondations, murs et toit (ne définissons pas plus avant ce « on » pour le moment) ; c'est également un cadre à la pensée et à l'action; c'est enfin une image que l'on donne aux autres, et qui n'est jamais totalement sous contrôle quelque fort puisse en être le désir. Ainsi n'est pas indifférent le fait qu'une Charte, constitution écrite, prenne place et valeur dans la vie collective d'un des pays maghrébins, à propos desquels Jacques Berque a bien montré le caractère « transactionnel », coutumier, jurisprudentiel des règlements de la vie collective<sup>102</sup>.

S'interroger sur le rôle de cette charte dans la vie collective et, plus largement, de toutes les paroles normatives à destination de l'ensemble d'un peuple, cela va nous permettre de formuler a priori des thèmes. Une charte inaugure un nouvel âge tout en s'inscrivant dans un calendrier qui lui préexiste, car elle est datée; c'est pourquoi le thème « temps » sera étudié en premier. De même, une charte résulte d'une action et en inaugure d'autres, qu'elle nomme ou auxquelles elle fait endosser de nouvelles formes, une nouvelle valeur, et un sens; c'est pourquoi nous étudierons en second le thème dominant « action ».

---

<sup>102</sup> Jacques Berque, Les Seksawa - Recherches sur les structures sociales du haut-Atlas occidental, Thèse de Lettres, Paris (P.U.F., Paris, 1954), notamment page 396. Et Jacques Berque précise les résultats de son analyse en termes imagés: cet « ordre à compression et explosion est aussi un ordre qui se travestit, car il se juge et se juge en mal » (page 396); « ce comportement tantôt retient sur soi, tantôt transfère sur autrui le terrible jugement de l'histoire » (page 396); mais il est fait aussi de « confiance dans des antagonismes propices à la manoeuvre » (page 396); « l'une et l'autre de ces attitudes se composeront diversement selon l'objet ou l'époque. C'est là l'origine, non seulement de tant de contrastes littérairement exploités à propos du « berbère », mais plus précisément de cette incertitude qui est au fond de lui, faite de transactions intimes, d'abandons et de résistances circonscrites...[...]... culture à contractions et circonvolutions... » (page 397). Ces fragments sont cités pour que le lecteur ait aussi à sa disposition des lignes de fuite variées, qu'il ne soit pas prisonnier d'une lecture linéaire. pauvre. Une autre question, perverse, peut être posée à la lumière de ces dernières lignes: et si l'actuel pouvoir algérien était justement ce qui permet encore les « contractions », « circonvolutions » et « explosions » anciennes, transposé pour mieux se rejouer, du niveau villageois, tribal et urbain, au niveau du territoire devenu national?

L'archéologie préhistorique ne nous donne pas tort : André Leroi-Gourhan dans Le geste et la parole<sup>103</sup>, page 34 du tome 1, montre que les faits essentiels dans l'évolution humaine sont « la libération de l'outil », « la libération du verbe, et cette propriété unique que l'homme possède de placer sa mémoire en dehors de lui-même, dans l'organisme social ».

## 2. 2. LE TEMPS

### 2.2.1. *Construction de l'hypothèse*

Cadre de la compréhension pour nous, élevés dans la croyance en un temps linéaire (ou linéarisé pour les besoins de l'agir), le temps n'est peut-être pas spontanément perçu ainsi universellement, ni dit ainsi, et tel. Cependant, un document tel que la Charte est à vocation non seulement nationale mais internationale; une des exigences de rédaction a donc été la lisibilité, non seulement pour les nationaux, mais aussi pour les autres.

Les marqueurs de temps seront recherchés en tant que condition de lisibilité, à l'image de la « condition de félicité » (cf. note n° 98) d'Erving Goffman, pour les uns et pour les autres lecteurs.

L'hypothèse sera donc celle d'un temps dédoublé : linéaire, vecteur de progrès, et récurrent, porteur de permanence.

### 2.2.2. *Marques explicites et marques implicites*

Bien qu'ayant conscience du caractère fallacieux de cette opposition (puisque l'implicite est explicite à qui sait lire, non seulement les mots dans le sens du dictionnaire, mais aussi leur sens « feuilleté », ponctuel et relationnel), nous l'adoptons cependant, pour ce qu'elle désigne dans le sens commun, que nous ne nous accordons pas le droit de négliger.

Dans les marques implicites du temps, la part du lecteur est capitale, puisque c'est lui qui fournit le travail d'analogies de nature à construire du sens. Il semble bien avoir le rôle d'« interprétant » selon Umberto Eco<sup>104</sup>.

<sup>103</sup> André Leroi-Gourhan, Le geste et la parole (Albin-Michel, Paris, 1986), tome 1 « technique et langage », tome 2 « la mémoire et les rythmes »; citation extraite de la page 34 du tome 2.

<sup>104</sup> Umberto Eco, La structure absente - introduction à la recherche sémiotique (Mercure de France, Paris, 1984, pour la traduction française). Citons: [la sémiotique] « doit se limiter à examiner comment à l'intérieur d'un

### Exemple

L'analyse de l'ensemble 1 [titres + sous-titres de la Charte] reproduit et examiné sous un autre angle, selon une autre demande dans le chapitre précédent. Nulle marque explicite de temps dans cet ensemble, ni dans le lexique (sauf peut-être le terme « poursuite », titre dernier VII.6), ni dans la syntaxe; cependant nous pouvons remarquer:

a. la ponctuation fait parfois fonction de verbe conjugué, dans les cas (2 occurrences) où « est » se voit avantageusement remplacé par « : »

b. le thème « temps » naît aussi de la confrontation entre deux ou plusieurs éléments, notamment les premiers et derniers, sous la forme [ « l'édification de la société socialiste » / « les grands objectifs du développement »]. Cet ensemble ainsi construit manifeste une dynamique linéaire: édifier c'est aboutir au développement (au sens socio-économique du terme); mais c'est aussi faire aboutir un développement ; et développer, n'est-ce pas littéralement dérouler ? N'est-ce pas révéler ce qui était jusque là caché ?

Le titre pénultième, « Les orientations principales de la politique de développement », confirme cette interprétation. Ce terme de « développement » répété manifeste à la fois le progrès et la permanence. Se développer, c'est être soi, en plus véritable et en mieux, pour soi ET pour les autres. Car le développement ne saurait se passer du regard appréciatif de l'autre, qui seul fait exister et valide toute tentative d'être.

Ce que nous avons nommé approximativement « implicite » en acceptant le flou d'un tel terme, apparaît donc porteur de tout un appareil relationnel sans lequel le sens ne saurait être construit par le lecteur.

Vérifions et continuons, en faisant à présent l'hypothèse que appareil relationnel il y a, la productivité en sens se lit dans les différences, les oppositions et non dans les ressemblances.

---

corpus social se sont établies des règles d'équivalence entre un signifiant et un signifié (ce dernier ne pouvant être défini qu'à travers un *interprétant* qui le signifie au moyen d'autres signifiants) et des règles de combinaison entre les éléments du répertoire paradigmatique. Cela ne veut pas dire que le référent « n'existe pas » mais qu'il constitue l'objet d'autres sciences... tandis que l'étude des systèmes de signes peut et doit se dérouler dans l'univers des conventions culturelles qui règlent l'échange communicatif ».

### 2.2.3. Construction d'oppositions et de différences

L'analyse du sous-ensemble constitué des sous-titres ordonnés par des numéros et encadré par les titres (voir annexes pages 159-160) fait apparaître deux variétés de sous-titres:

a. des phrases non-verbales<sup>105</sup>, comme celles utilisées avec succès par la publicité (occidentale...) - 23 sur 29, soit 73,9% du total.

b. des phrases verbales - 6 sur 29, soit 20,6% du total -

Les phrases non-verbales permettent d'éviter l'emploi d'un verbe conjugué, laissant au lecteur la charge de l'interprétation, de l'achèvement du sens; c'est un moyen, en apparence non violent, permettant d'obtenir son assentiment, et la poursuite de sa lecture. Deux d'entre elles utilisent les « : » et nous pouvons isoler ces deux occurrences (soit 6,9% du total des sous-titres) en termes d'écart, de flou, de liberté du lecteur. Que lise celui qui sait lire. Les autres se contentant d'entendre, au sens national/social du terme.

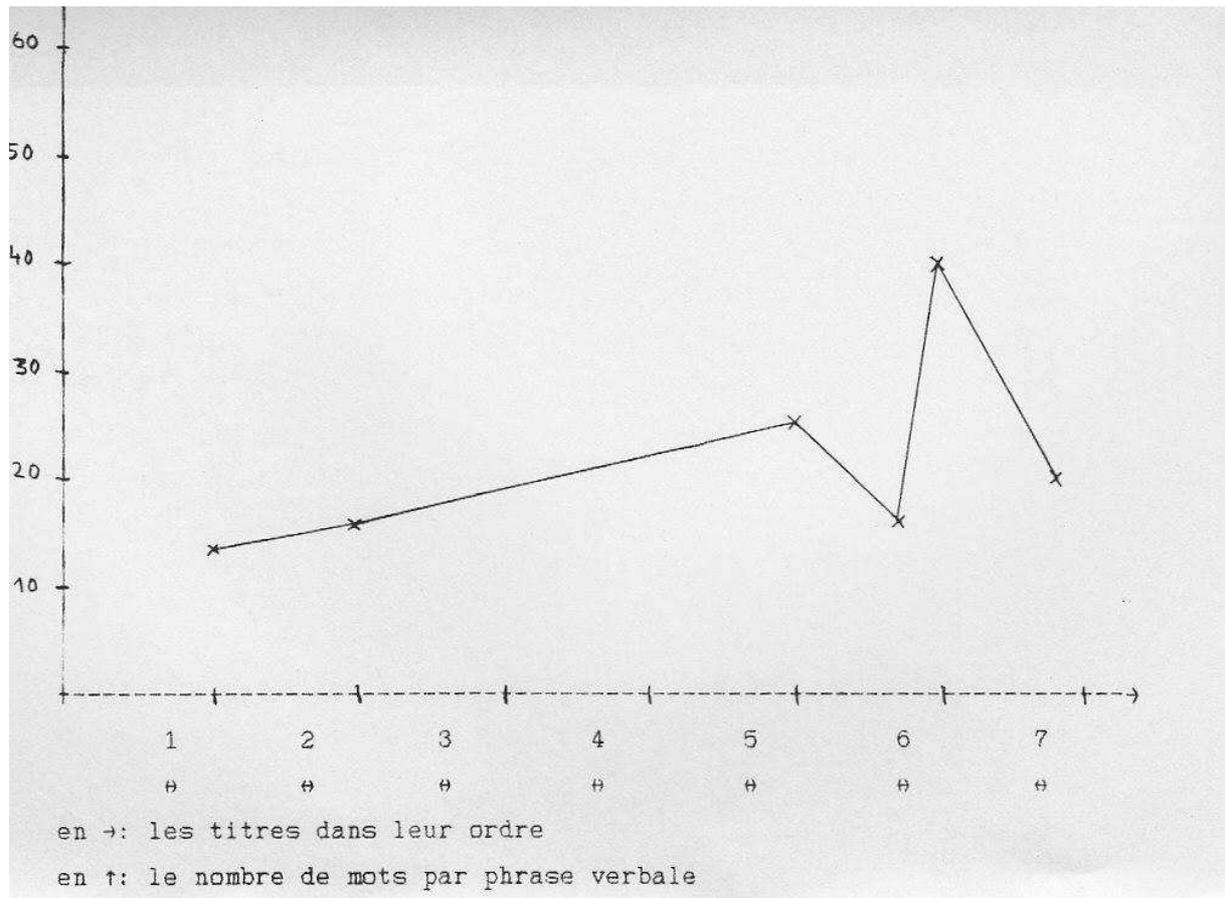
La phrase non-verbale apparaît ici axiome, affirmation d'un état de fait, assertion finale, au lieu de se donner pour ce qu'elle est: un désir d'abord, puis une hypothèse si un travail s'engage.

Ce sous-ensemble axiomatique, majoritaire en nombre d'occurrences (en « poids » pourrions-nous dire) s'oppose au sous-ensemble des phrases verbales. Celui-ci se voit investi de la charge de la différence. Examinons cette différence, avec en main l'hypothèse que c'est elle qui fait sens, tandis que l'ensemble axiomatique des phrases non-verbales fait socle, en installant l'assentiment nécessaire au sens.

Les phrases verbales sont au présent de l'indicatif, à valeur d'impératif. Il est un personnage politique (grammairien des institutions ?) à avoir maintes fois répété, entre 1958 et 1962, que le présent de l'indicatif dans la constitution a valeur d'impératif: c'est le Général de Gaulle, et il s'agit de la constitution du 4 octobre 1958 qui nous régit encore à l'heure actuelle. Lorsque les histoires de deux pays dialoguent dans le déchirement et la guerre faite d'écoute et de paroles, c'est toujours de façon multiple... Ces phrases verbales comptent entre 11 et 14 mots, leur suite s'ordonne selon le graphique ci-après :

---

<sup>105</sup> Emile Benveniste, dans *Problèmes de linguistique générale I* (éditions Gallimard, Paris, 1974), pages 151 et suivantes montre que la phrase nominale est « un énoncé assertif fini » (page 158), et, plus précisément, une « assertion... intemporelle, impersonnelle, non modale », qui ne peut pas « mettre le temps de l'événement en rapport avec le temps du discours sur l'événement » (page 159).



Ce graphique sommaire fait apparaître une progression dont la progressivité n'est due qu'à des non-occurrences de phrases verbales (dans les titres 2, 3, 4 et 5); cette progression figure un tremplin vers la plus longue phrase, qui comporte 41 mots, c'est-à-dire bien plus que ne l'ont établi les règles de la lisibilité<sup>106</sup> qui fixent l'optimum à 19 mot et le maximum à 30 mots. En pourcentage, ce « bien plus » vaut + 35% par rapport au maximum et + 115% par rapport à l'optimum.

Que va donc lire le lecteur ? Isolons par exemple cette phrase pour l'analyse. En d'autres termes, introduisons une différenciation seconde.

« La mise au travail de la population active va de pair avec la mise en place d'une politique salariale juste et efficace, l'organisation de la protection sociale des travailleurs et une répartition équitable des fruits et charges du développement. »

*(Titre VI, le pénultième, intitulé « les orientations principales de la politique de développement »)*

Nous remarquons :

a. l'accumulation d'un lexique abstrait pour un grand nombre de lecteurs. Par exemple, « mise en place », « organisation », « répartition » ;

b. un lexique qui peut être lu abstrait et/ou concret selon les lecteurs. Par exemple, « mise au travail » en son terme « travail » = souffrance, fatigue ;

« juste et efficace » en ce que la justice se lit comme la sauvegarde de ses biens, sa famille, sa maison; quant à l'efficacité, il faudrait déjà savoir quels sont les principes, lois, et moteurs de l'action humaine et y adhérer;

« répartition », cela désigne-t-il le partage, bien concret, lui, ou de mystérieux calculs non encore arrêtés? Seul le lecteur sait (ou croit savoir);

quant aux « fruits et charges », il est clair qu'ils ne proviennent pas du même arbre, ni du même printemps, ni de la même culture...

c. la prédominance de la juxtaposition sur l'articulation, par exemple, le verbe « va de pair » (avec), la copule « et » employée en 3 occurrences; les compléments qui se lisent en cascade (compléments du verbe, de noms et/ou adjectifs qualificatifs) témoignant d'un morcellement édifié volontairement en continuité.

<sup>106</sup> François Richaudeau, par exemple, dans son ouvrage *La lisibilité* (éditions Retz, Paris, 1969) ; François Richaudeau a étudié entre autres les discours du général de Gaulle et a montré que ses phrases étaient d'elles-mêmes très proches de l'optimum de lisibilité, en particulier lorsqu'il voulait persuader et convaincre.

d. des expressions qui peuvent être lues comme redondantes, par exemple,

« la population active »: dans un ensemble social où chaque être a sa fonction, le qualifiant porte peu d'information, sinon celle que le modèle culturel est ici européen ;

« la protection sociale » appelle des remarques de même ordre, c'est une notion typiquement européenne, née en Grande-Bretagne, puis développée en particulier en France.

e. des termes « vides », qui font signe plutôt que sens, par exemple,

« mise » dans « mise au travail », puis « mise en place » semble bien signifier un mouvement immobile, un espace et une action acquis plutôt qu'élaborés. A noter que ce terme « mise » se retrouve dans « mise en oeuvre », quelques mots plus haut (titre VI également, sous-titre 5).

\*

Si notre hypothèse, selon laquelle la formation minoritaire des phrases verbales fait sens, se vérifie ici, comment peut-elle être lue (par nous) ?

Si c'est en termes de temps, celui-ci apparaît comme un contenant élargi au maximum, par des procédés tels que l'alliance de l'abstrait et du concret, la juxtaposition permettant l'implicite dans ses articulations, les redondances éventuelles.

Confortons si possible ce sens: un autre élément est de nature à nous éclairer, et c'est la place relative du verbe conjugué dans ces 6 phrases verbales. Ces phrases sont toujours des phrases que les grammairiens disent simples par opposition aux phrases complexes quant à leur construction syntaxique.

Nous constatons que le verbe conjugué se trouve dans 5 cas sur 6 dans la première moitié de la phrase, et dans 4 cas sur 6 dans le premier quart. Une seule phrase voit son verbe unique placé dans la seconde moitié de la phrase, et c'est celle composant le dernier sous-titre (n° 6, VII) du dernier titre.

Il apparaît que, pour le lecteur un peu sensible au langage malgré les catégories apprises autrefois, donc « naturelles », de la grammaire, ce sont alors les premiers mots

du titre, « la poursuite », qui assument le rôle dit traditionnellement « moteur » du verbe dans notre langue. Il est aidé en cela par l'ambiguïté d'écriture entre « continue » (verbe? Adjectif? L'accord est si distendu...) et son suivant « s'effectue ».

Rappelons cette phrase :

« La poursuite du progrès social et culturel continue s'effectue conjointement avec l'édification de la base matérielle du socialisme »

\*

Il se pourrait donc que notre distinction entre phrase non verbale et phrase verbale, qui nous a cependant servi à mettre en lumière quelques caractères du temps dans le document analysé, ne soit pas la plus opératoire, en tout cas, pas toujours, ni partout. Isoler le verbe procède en effet d'un arbitraire fondé sur l'habitude et les catégories occidentales de la pensée/action.

Le verbe dans les langues du Maghreb n'obéit pas nécessairement à de telles règles. Moncef Chelli<sup>107</sup> nous rappelle que, plus que la distinction catégorielle entre verbe et nom, c'est celle entre racines tri-consonantiques, toutes parentes d'une façon (de parler) ou d'une autre, qui est opératoire dans les langues arabes (et langues maghrébines). Le sens se lit donc par extension analogique autant que par différenciation. Ainsi l'implicite se voit-il conférer droit de cité. Que le lecteur occidental s'y laisse aller, qu'il se laisse conduire par le jeu paresseux mais sûr de la parole.

Essayons (sans hypothèse préalable pour cette fois - seulement un sentiment linguistique ne se cachant pas pour opérer). Accentuons en considérant seuls les deux ou trois premiers mots de chaque sous-titre du titre I et lisons-les comme un ensemble, au choix, horizontal ou vertical:

« 1. L'Algérie.... 2. L'islam... 3. Trois objectifs...  
 4. Le socialisme.... 5. En Algérie.... 6. le socialisme....  
 7. De la révolution... 8. principes fondamentaux....  
 9. les forces... »

L'essentiel n'est-il pas là ? Le même jeu pourrait être reconduit avec les titres denses (tels les VI et VII).

Ce sont les incipit qui font sens, ainsi que nous l'avions avancé plus haut lorsque nous opposons un premier nom, « poursuite », à un verbe situé très loin dans la phrase. Louis Aragon avait montré leur rôle d'« échangeur », orientant « sur une route inattendue », ou de « clé »<sup>108</sup>, pour ce qui est du texte littéraire. Les poètes auraient-ils accès à un universel par-delà les / en-deçà des cultures?

Mais ceci nous a en apparence conduits bien loin du temps. Sans doute parce qu'il est ici, avons-nous vu, un cadre extensible et modulable à destination de lecteurs utilisateurs différenciés. Il n'est pas, en tout cas, en tant que vecteur linéaire orienté, une catégorie de la pensée/action. Nous aurons à revenir sur ce point dans l'étude du thème suivant.

C'est encore Louis Aragon, poète, qui nous éclaire (cf. note 98). Citons, sans autre commentaire, cette « fable du miroir-temps » paraissant reprise du fonds arabo-persan par l'auteur et laissons-nous mener :

« Le miroir, dit An-Nadjdi ce jour-là que les jardiniers tentaient de gagner le printemps de vitesse avec des oignons fleuris par avance à l'abri du verre ô Zaïd le miroir est une machine immobile où se moule le grain d'une céréale inattendue

Dans le monde miroir ce qui est à droite est à gauche et tu t'éloignes du miroir comme un baiser qui se rompt

Dans le monde miroir tout est double à la fois et rien n'est que solitaire

Si tu es le miroir de toi-même il n'y a porte que de toit sur le monde

Si tu es le miroir d'un miroir de quoi parlez-vous ensemble

Mais si le miroir est du temps au lieu de l'étendue que se passe-t-il à son foyer

Et dit encore An-Nadjdi ce jour-là pour l'enfant Zaïd imagine seulement un miroir où le temps le temps reflète »

\*

---

<sup>107</sup> Moncef Chelli, *La parole arabe* (Sindbad éditeur, Paris, 1980); voir notamment les pages 47, 48. A propos de la parenté arabe-berbère en chamito-sémitique, voir chapitre 1 de ce travail, note 69.

Ce poème déconstruit nos catégories temporelles acquises, nous fait respirer selon un rythme et nous ouvre à la compréhension d'un temps autre - qui ne nous est pas complètement étranger.

Nous pouvons à présent analyser un pan de texte en termes de contenu manifeste et de fréquences (mais il aurait été dommageable de commencer ainsi).

L'hypothèse est que l'introduction du texte contient, réfléchit et renvoie du sens au lecteur, en ce qu'elle est une partie d'un tout, comme en ce qu'elle est à elle seule aussi un tout. Microcosme, elle apparaît comme l'image d'au moins un macrocosme - le texte en son entier - avec lequel elle ne se confond pas, puisque la présence de lecteurs différenciés en exclut la validation en-soi; ces lecteurs-interprétants ne sont en effet pas redevables à la même transcendance de leur sécurité existentielle, de leur légitimité, de leur parole et de leur être au monde.

\*

Concernant le temps, notre hypothèse de travail était que celui-ci est dédoublé, à la fois linéaire et récurrent, porteur de progrès et de permanence; nous avons vu qu'il se lisait en termes de développement, au sens pluriel de ce terme, d'édification, dans le concret d'un être véritable enfin révélé et d'orientations, pour soi selon un désir, et pour « les autres », dans leur monde, avec leurs mots.

Les hypothèses complémentaires sont ce que nous venons de découvrir, et que nous comptons vérifier ainsi :

- les redites de l'essentiel sous des formes (abstrait/concret, redondances, implicite/explicite) et à destination de lecteurs différenciés;

- la conjugaison, nécessaire aux lecteurs, du sens, surgissant des différences et oppositions, et du socle d'assentiment, construit sur les formations majoritaires.

---

<sup>108</sup> Louis Aragon, Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit (éditions Skira, Genève, 1969); pages 118-119 sur le « temps-miroir »; page 45 sur l'incipit comme « échangeur »; et page 76 sur l'incipit comme « clé ».

#### 2.2.4. Fréquences dans un contenu manifeste

Nous rechercherons ces fréquences dans l'introduction de la Charte nationale algérienne (voir annexes page 75), qui comporte 29 paragraphes, dont le plus court fait deux lignes et le plus long, 75 lignes, sur 4 pages, soit 5% du texte total.

##### 2.2.4.1. Le bref et le long

La longueur moyenne (en nombre de lignes) d'un paragraphe est de :

$$\frac{[11+5+8+2+4+9+17+7+16+12+13+8+13+75+5+18+31+32+45+14+18+35+6+30+8+46+11+11+11]}{29 \text{ §}} = \underline{17 \text{ lignes}}$$

Cela, sans compter les décimales puisque toute ligne commencée a été considérée comme une unité.

Un paragraphe correspond à notre moyenne de 17 lignes, c'est le paragraphe 7.

Le voici, pour rappel, ce § 7 de l'Introduction de la Charte :

*« Les pays du tiers-monde connaissent une dynamique nouvelle née d'un besoin irrépressible de changement et d'ouverture. Ils se trouvent, aujourd'hui, à un tournant important de leur histoire, et la communauté internationale toute entière n'échappe pas aux répercussions de l'événement. Les aspirations des peuples du tiers monde sont les nôtres et leurs épreuves toujours recommencées sont les nôtres. La volonté de changement qui nous est commune et qui est déjà l'objet de tant de sacrifices, doit se faire en harmonie avec les réalités vécues, les valeurs efficaces inhérentes à un long passé de luttes libératrices et les impératifs d'une société moderne et démocratique basée sur la justice sociale et le progrès économique. Cette société sera, en particulier, appelée à prémunir les siens contre les aléas d'un développement difficile, le retour des féodalités exploiteuses, et tous les périls*

*internes et externes que les séquelles coloniales et les systèmes de mainmise étrangère tentent de perpétuer. »*

Parmi les paragraphes brefs, soit < 17 lignes, citons les § 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, -, 15, ----, 20, --, 23, -, 25, 27, 28, 29. Comme la présente typographie le manifeste, ils sont situés principalement en début d'introduction, qui est aussi le début de l'ensemble textuel constitué par la Charte. Remarquons également la correspondance entre premier et derniers paragraphes, qui comptent 11 lignes. Ces paragraphes brefs, au nombre de 20 sur un total de 29, constituent donc la formation majoritaire, dont nous postulons à nouveau qu'elle joue comme socle à l'assentiment du lecteur. Ce sont alors les paragraphes les plus longs qui feront sens.

Les paragraphes les plus longs sont situés au milieu du texte, dont nous ne savons pas encore s'il est son centre et pour qui; nous appelons long un paragraphe dont la longueur est supérieure à la moyenne entre [§ le plus long / § le plus court], soit :

$$(75 + 2) : 2 = 38,5 \text{ lignes}$$

Parmi les paragraphes longs, citons les § 14, 19, 26. Examinons à présent quel peut être leur sens, relativement au socle d'assentiment (constitué par la formation majoritaire des phrases brèves), c'est-à-dire selon quel rythme, quelle respiration.

#### 2.2.4.2. Le socle et le sens

Dans une perspective d'étude du thème « temps », nous rechercherons le socle d'assentiment dans l'espace relationnel structuré par les notations de dates et de durées et par les temps verbaux, dans la suite chronologique des paragraphes dits courts. Le sens sera recherché dans les différences lexicales. Les paragraphes soumis à analyses seront ceux dits longs : les § 14, 19, 26. Pourquoi ce choix ? Il est à la fois arbitraire et déterminé: faire varier les éléments analysés permet d'établir des points de vue multiples en évitant de se couler dans la routine d'une habitude méthodologique dont la rigidité serait l'horizon indépassable.

La suite des dates est celle-ci :



<u>dans les § courts</u>	<u>dans les autres § (médiants + longs)</u>
aujourd'hui [juin 1976] )	
juillet 1962 ) § 1	
19 juin )	
1er novembre 1954 )	
1956 )	
1962 ) § 6	
1964 )	
1965 )	
1830 ) § 11	
	( pendant 130 ans
	( de 1832 à 1847
	( jusqu'en 1882
	( jusque dans les débuts du XXème
§ 14 (	dans les années 1920
(long)(	8 mai 1945
	( 1er novembre 1954
	( 1er novembre
	( entre 1954 et 1962
	( dans la dernière décennie de
	[l'ère coloniale
§ 17 (	le 19 juin 1965
(médiants) (	aujourd'hui
	( dès les débuts de la guerre de
	( [libération
	( pendant 7 ans et demi
§ 19 (	durant les 1ères années de
(long)(	[l'indépendance
	( 19 juin 1965
	( 19 juin
	( maintenant
§ 21 (	en l'espace d'une décennie
(médiants) (	désormais
les dix années précédentes) § 25	
au cours de la longue lutte populaire) § 27	
à la veille de l'indépendance )	
à la veille d'amorcer un nouveau tournant) § 29	
19 juin 1965 ) et dernier	

La représentation de cette succession (voir document ci-dessus) permet de mettre en évidence des éléments-clés, tant au point de vue du sens qu'au point de vue du socle d'assentiment.

1. Au point de vue du socle d'assentiment (§ courts),

- La place centrale du 19 juin 1965, parce que cette date est répétée, parce qu'incomplète parfois (« le 19 juin » tout court) elle fait appel aux connaissances et aux intérêts contextuels du lecteur qui sait, et un effet d'appel sur le lecteur qui ne sait pas. Répétition pour convaincre et retours elliptiques pour persuader sont les procédés manifestés ici.

► Les historiens nous apprennent que cette date est celle de l'éviction de Ben Bella et de l'aile gauche du Parti. Une légitimité se cherche donc en se redisant.

- La focalisation sur les années récentes de lutte pour l'indépendance (1954 à 1962) et l'ellipse sur les années entre le point de repère de 1830 (prise d'Alger, sous domination ottomane, par les français) et celui du 1er novembre 1954 (début du processus insurrectionnel).

► La date du 1er novembre 1954 est une date consensuellement historique; il importe donc d'étendre son aura de légitimité à celle du 19 juin 1962 et au régime qui en est issu.

- L'attention portée au présent du lecteur (sans date puisque 1976 est cité une seule fois) comme aboutissement nécessaire et heureux d'un processus historique de libération et de marche vers l'authenticité de son être. Le lecteur, c'est l'être éclairé, progressiste, habitant le Tiers-Monde ou partisan de son évolution positive.

► Les adverbes « aujourd'hui » (2 occurrences), « maintenant », « désormais » placent le lecteur à la fois dans l'histoire et dans l'immanence.

\*

Entre paragraphes courts - les premiers en nombre et en chronologie - et paragraphes longs, une respiration s'installe: § courts, puis longs (aérés de § de longueur médiane), puis courts. L'assentiment serait-il plus important que le sens? C'est en tout cas cet assentiment qui a été recherché à l'intérieur dans une large consultation populaire, dont le caractère démocratique a été manifesté à l'extérieur des frontières algériennes.

## 2. Au point de vue du sens (§ longs)

- Il s'agit ici d'une réécriture-réappropriation de l'Histoire, ces 130 ans en durée qui cohabitent si bien avec la date de 1830 comme chute primordiale (ou répétition de celle-ci? A l'époque Alger est depuis plusieurs siècles sous domination, lointaine mais réelle, de l'empire ottoman).

Cette réécriture occupe les « blancs » des premiers paragraphes entre 1830 et 1965 en termes de durées vécues plutôt que de dates; elle revient sur la période récente de guerre, puis d'indépendance jusqu'à « désormais » où le lecteur « à la veille d'amorcer un nouveau tournant » se regarde entrer dans la légende des siècles. Le sens de l'Histoire, lorsqu'il y est bien placé, évidemment, est de nature à enchanter le lecteur. Mais pourquoi celui-ci serait-il mal placé, puisque le socle d'assentiment, destiné à des lecteurs multiples, innerve en l'encadrant l'ensemble de cette introduction ?

- Le sens est en effet lié au socle d'assentiment par des liens que manifestent les paragraphes dits médians (ni longs, ni courts, i.e. inférieurs à 38,5 lignes et supérieurs à 17,5 lignes), ou encore qualifiés de formations intermédiaires. Ces paragraphes, dont nous aurons à reparler à propos du thème suivant, jouent ici le rôle de « convertisseurs » des successions chronologiques en durée signifiante dans la mesure où ils ramassent, reprennent, synthétisent.

### Par exemple,

une reprise : le 19 juin 1965 / aujourd'hui (§ 16)

une synthèse : en l'espace d'une décennie / désormais (§21)

### 2.2.4.3. Synthèse

° Le temps, dates et durée, apparaît à la fois mouvement vers l'avant, irrépressible mouvement, qui porte, englobe et légitime, et « boucles » récurrentes entre domination et libération.

### Exemples

Le parallèle entre 1954 / 1965 ; le parallèle entre 1945 /1954

° Entre récurrences et permanences, le temps paraît affecté d'une charge de sens forte; il est ce qui justifie l'action, a posteriori comme par avance. En somme, c'est un temps-mémoire: mémoire du futur autant que du passé, parce qu'il épouse les avatars de l'être collectif.

° L'étude du temps manifeste aussi la place dominante accordée à la recherche de l'assentiment du lecteur, c'est-à-dire à l'évidence affective.

### 2.2.5. *Vérfications*

Notre hypothèse d'ensemble concernant un temps dédoublé, à la fois linéaire et récurrent, se voit confortée par les analyses. Cependant le fort besoin d'assentiment, déjà repéré au chapitre précédent, et visible selon nous dans le caractère englobant et répétitif des paragraphes courts, majoritaires, ne saurait être suffisant pour articuler plus précisément le thème « temps » en des composantes différenciées.

L'attention portée aux dominantes lexicales dans le champ du temps et aux oppositions entre temps verbaux devrait nous permettre de préciser.

#### 2.2.5.1. Les mots du temps

Ces mots peuvent être décomposés en au moins deux sous-ensembles: l'un organisé autour du « mouvement » et l'autre autour de la « continuité ». La fréquence des mots du temps nous a paru être plus élevée dans les paragraphes courts (le socle d'assentiment), ce qui demanderait à être vérifié au moyen de l'outil informatique ainsi que d'une définition délimitée du temps. Nous n'avons pas conduit ces analyses-là, d'abord parce que nous cherchons à mettre en place un mode de lecture des contextes culturels d'une faisabilité quotidienne, par exemple en situation de travail à l'étranger; ensuite, il s'agit seulement ici d'une vérification complémentaire. Précisons aussi que les limites assignées par nous au temps sont celles, résultant des analyses, de l'action (sur le versant du « mouvement ») et de l'absence (sur le versant de la « continuité »). La lecture qui suit a été menée dans l'ensemble 1 [titres + sous-titres], ainsi que dans le continuum du texte de l'introduction.

Le « mouvement » s'y lit dans la répétition de termes tels que « tournant », « progrès », « transformation », « évolution », « changement », « élan », « renouveau » (et tous les termes forgés selon le même radical; nous retrouvons dans ce cas, et en

français, l'importance des racines de mots signalée par Moncef Chelli à propos de la langue arabe).

La « continuité » apparaît au travers de termes répétés tels que « continuité », « constante », « forces », « naturel ».

Mais apparaissent aussi, plus importantes peut-être, des intersections entre les deux ensembles « mouvement » et « continuité » (ou « flèches » et « boucles ») qui témoignent de leur parenté, et qui se manifestent dans des termes comme « voie initiale », « insertion », « aboutissement », « redressement », « palier », « développement », « ouverture », « acquis » (notamment répété au début et à la fin d'un des paragraphes longs, dits de sens). Résultat du mouvement authentique, tout autant qu'expression de l'être collectif dans sa stabilité identitaire semblent être les significations d'un tel vocabulaire.

Plus que d'un temps dédoublé, il s'agit alors d'un temps en train de se dédoubler et de se recomposer sans relâche.

Pour preuve ultime, voici cette phrase du texte (avant-dernier paragraphe): « l'indépendance représente à la fois l'insertion éclairée dans l'universel qui nous fut longtemps interdit, et l'acheminement progressif et sûr vers le socialisme.. ».

#### 2. 2.5.2. Le jeu des temps<sup>109</sup>

Les temps verbaux employés sont, à l'indicatif, des présent, passé-composé, futur, imparfait, plus-que-parfait, passé-simple; le présent de l'infinitif en grand nombre (pour des « actions-être », sans date ni plan de réalisation); pour les autres modes, deux occurrences du présent du subjonctif, et une occurrence du présent du conditionnel (renforcement en fin de texte - § 25 et 28 - de l'aspect « désir » du texte).

---

<sup>109</sup> Le jeu entre les temps verbaux est ici examiné en français (le français parlé au Maghreb), et ce travail ne prétend pas rendre compte de jeux analogues en arabe ou en kabyle. Plusieurs remarques nous sont inspirées cependant par la méthode d'arabe éditée par l'O.P.U., Office des Publications universitaires, à Alger, en 1979:

- aucune leçon consacrée à ce que nous appelons les temps verbaux; mais deux leçons pour ce que nous nommons l'aspect: le verbe à l'accompli, puis à l'inaccompli; et deux leçons pour ce que nous appelons les modes: le subjonctif, puis l'impératif; et une leçon pour la phrase nominale;

- les temps verbaux majoritairement employés dans les exercices de thème sont le présent, le futur et la passé-composé de l'indicatif.

Tout ceci semble corroborer ce que nous avançons...

Références de cette méthode d'arabe : Houari Kadra-Hadjadji, Hamdan Hadjadji, Méthode d'arabe moderne (OPU / ENAL, Alger, 1979)

Ces temps verbaux employés au fil des paragraphes sont marqués d'oppositions dont les plus fréquentes sont d'une part celle entre présent / passé-composé de l'indicatif marquant l'irréversibilité des processus en cours; et d'autre part celle entre présent / futur de l'indicatif marquant les acquis et les volontés--souhaits--désirs de façon impérieuse.

Cette « opposition des oppositions » marque bien ce temps en dédoublement perpétuel (si l'on peut dire...). L'opposition présent /futur paraît toutefois dominer: nous la voyons apparaître à la fois dans le paragraphe répondant aux moyennes quantitatives (17 lignes - § 7) et dans le dernier paragraphe de l'introduction (§ 29) qui fait rebond pour projeter le lecteur dans la suite de sa lecture. Cette opposition ourle donc pour mieux le finir l'assentiment sollicité du lecteur: entre prévision (§ 7) et incantation (§ 29), celui-ci peut flotter dans tout l'espace entre réel et souhaitable.

Sont également à remarquer les cas où un seul temps est employé: par exemple, le présent de l'indicatif dans les § 3 et 4 pour une actualisation essentielle, et le passé-composé (§ 15, juste après le plus long des paragraphes réécrivant l'histoire) à titre de verrouillage textuel destiné à manifester un état de choses accompli, stabilisé, rendu à son être véritable.

Les jeux entre passé-simple et imparfait paraissent être ceux entre le surgissement du réel comme authenticité longtemps refoulée, bafouée, dominée, et l'irréalité (rendue par là-même à son invalidité originelle, de mauvais sort) d'une permanence trop longtemps vécue comme un mauvais rêve.

L'utilisation des temps comme celui des mots du temps manifeste bien une formation originale du thème dominant « temps », lequel ne peut être isolé ni comme cadre ni comme contenu, mais plutôt comme une structuration vivante, irriguant l'ensemble du collectif et portant les marques de l'être qui l'actualise tout en l'éternisant.

#### *2.2.6. Preuve par les analyses externes au langage*

Nous avons établi que :

° le temps est bien un thème dominant, puisqu'il sert à lier socle d'assentiment et sens du texte, autant qu'à les définir;

- ° le temps est à la fois un cadre et un contenu, jouant ensemble le jeu du temps-mémoire et du temps-projet;
- ° le temps est un temps-mouvement qui se dédouble en se recomposant, entre permanence récurrente et progrès irréversible, à la fois « boucles » et « flèches », ondulations et directions;
- ° le temps recueille, dépose, diffuse et reconstruit sans relâche l'évidence affective de l'être-ensemble, transmise et perçue à travers ce que nous avons appelé le socle d'assentiment.

Percevoir un tel temps nous oblige à être autrement, hors les repères habituels de nos catégories de compréhension, sur un mode multiple, où, par exemple, l'un n'exclut pas forcément l'autre, mais l'englobe en le recomposant; où l'opposition explicite / implicite se révèle non opératoire autrement que de façon approximative, en laissant jouer un certain flou. Au point de vue de la méthode employée, le danger de redite et de circularité étant sans cesse présent, il faut périodiquement rejouer, remettre en jeu son dépassement.

Il importe alors de délaissier la vision matérielle, bidimensionnelle qui est le plus souvent la nôtre, pour pouvoir penser la différence sans cependant la refermer comme telle. Le seul moyen valide paraît être de s'utiliser soi comme opérateur d'une part, et d'autre part d'analyser les textes à partir des lecteurs potentiels, toujours multiples. Ainsi est mis en oeuvre un processus d'abstraction « par en bas » dans le concret des réseaux d'analogies, « réfléchés », médiatisés et lus par un « interprétant », aux lieu et place de l'abstraction objectivée « en longues chaînes de raisons » cartésiennes du Discours de la méthode.

\*

Écoutons à présent d'autres voix, venues d'autres disciplines; leur message sera ici exposé dans la suite des auteurs, plutôt que selon celles de nos hypothèses; il nous a en effet semblé important de garder les formations et formulations singulières de chaque auteur, pour ne pas risquer de tirer à soi tel ou tel d'entre eux. Autant que le lecteur, l'auteur est à respecter.

\*

Les auteurs qui font oeuvre d'historien ont été les premiers interrogés puisqu'ils travaillent sur le temps.

° Abdallah Laroui, dans L'histoire du Maghreb<sup>110</sup>, nous dit qu'elle fut longtemps une « histoire-objet » (page 12), d'où l'importance d'une réappropriation par les peuples en cause dès les indépendances, ce que manifeste pour l'Algérie la Charte nationale ou les écrits d'un des rédacteurs de cette Charte, l'historien Mostefa Lacheraf<sup>111</sup>.

C'est aussi une « histoire bloquée » (page 60), dont « la réponse » a « un double aspect: de permanence, de défense de soi-même, d'attachement traditionnel, et aussi de transition... » (page 61). L'actuelle situation de l'Algérie montre qu'il ne faut pas faire violence aux transitions en les évitant de façon finale, parce que c'est aussi faire violence à l'expression des peuples, qui finissent un jour par s'exprimer dans la rue. Ainsi retrouvons-nous ici un aspect dualiste.

° Dans les années vingt, Évariste Lévi-Provençal rédige Les historiens des Chorfa - lecture conseillée par Jacques Berque à l'époque où les développements, événementiels et textuels, de l'histoire maghrébine nous semblaient d'une inextricable complexité, qu'il en soit remercié. Parlant d'« inculture historique » (page 22), Lévi-Provençal montre que l'histoire au Maghreb est essentiellement la science des dates et des lignées (selon en particulier la racine du mot arabe *ta'rîkh*).

Lévi-Provençal explique aussi que « la qualité de savant... est... si l'on peut dire, héréditaire » (page 11); il y a « des lignées d'érudits » (page 12). Les oeuvres écrites, rares, « témoignent... d'une stricte observation des lois archaïques de composition » (page 387). Alors, n'est-il pas étonnant de voir les auteurs de la Charte nationale, réécrivant l'histoire, se reconstituer une place dans la lignée donc une légitimité ?

N'est-il pas tout aussi étonnant de voir ainsi dite l'implication du chercheur dans sa recherche, même et surtout si celle-ci est réglée par des règles strictes ? Se soumettre à des règles strictes permet en effet, paradoxalement, d'être soi (ce qui est anecdotique ici) et surtout d'utiliser cet être-soi comme outil de recherche, puisque notre être de perception, de corporéité et d'affects est ce qui nous permet de communiquer avec « les autres », même lointains - une sorte d'abstraction par la présence, par opposition à l'abstraction de la pensée formelle.

---

<sup>110</sup> Abdallah Laroui, L'histoire du Maghreb (Maspéro, Paris, 1976 en collection PM, et 1970 pour la première édition).

D'autres auteurs font oeuvre d'histoire et de synthèse, dans des études à la fois diachroniques et synchroniques.

Jacques Berque, dans L'intérieur du Maghreb (XVème-XIXème siècle)<sup>112</sup> nous parle du temps maghrébin en termes d' « immobile changement », de « labilité des formes dans la persistance de l'identité globale » et il y voit « le substitut à une véritable mobilité socio-économique » (page 122).

Il distingue un temps double : d'une part « la durée urbaine », « maîtresse de science et d'élégance », d'autre part « la durée du désert », « gardienne de l'original » (page 241). Ceci tendrait à conforter notre analyse d'un temps vécu qui se dédouble et se recompose. L'Histoire alors, serait extérieure, surajoutée ?

L'Histoire est en effet délicate à faire : « sur quoi d'autre peut-elle se fonder, sinon la tradition orale, ou sur des reconstructions largement hypothétiques, comme celles d'Ibn Khaldoun ?...[...]... généalogies sans hérédité réelle, histoire sans faits précis, de quel côté chercher le solide ? » (page 327).

« Et s'il résidait justement dans ce qui n'est pas la réalité concrète, mais seulement la dénote, la classifie, la justifie, à savoir les signes ? » (page 328). Ainsi trouvons-nous confortée notre idée de transformation des cadres et moyens de la recherche en fonction de l'objet, « complexe de relations » pour suivre Bachelard, plutôt que représentation stable.

La seconde partie de son ouvrage, intitulée « Invariances et récurrences » permet ensuite à Jacques Berque de montrer l'importance du « dikrâ » (qu'il traduit parfois par « authenticité », ou « retour à l'initial ») comme « récurrence des structures dans la mobilité des situations... une récurrence... non pas... abstraite et dénudée mais sentie, charnelle, vibrante de toute son impérieuse présence ».

---

<sup>111</sup> Mostefa Lacheraf, L'Algérie, Nation et société (SNED, Alger, 1978 et 1965 pour la première édition), pages 43 puis 41.

<sup>112</sup> Jacques Berque, L'intérieur du Maghreb - XVème-XIXème siècle (Gallimard, Paris, 1978), dans l'ordre :  
 - pages 122, 241, 327, 328  
 - page 287 (concret/abstrait, induction/déduction)  
 - page 193  
 - page 194

Cette « invariance » est une continuité dont la particularité est d'être « soumise à un regard », « ...celui de Dieu...ou seulement la référence à un passé érigé en mythologie, aux modèles qu'une société se donne » (page 193).

C'est ce qui fait que Jacques Berque donne la définition suivante de l'histoire au Maghreb: « l'histoire est une autre sorte de regard, concurrentiel de la Providence dans l'acte d'ordonner les événements, de les déchiffrer, de leur trouver un sens » (page 194). Alors se voient vérifiées nos notations sur le caractère impérieux et parfois incantatoire du texte étudié: « des véhémences qui s'autorisent de la fin et de l'origine » (page 194), fin et origine qui dans notre texte sont 1830 pour les redoublements de l'oppression que 1830 symbolise, 1954 et 1965 pour la libération, et l'avenir radieux, tel qu'en lui-même l'éternité le révèle pour la fin.

° Un autre auteur, Ahmad Beydoun, dans un ouvrage collectif intitulé Renouvellements du monde arabe<sup>113</sup>, nous explique, lui, que dans le monde arabe, « aussi bien le rapport à l'espace que celui au temps se sont modifiés » (page 153), dans le sens de la naissance de l'individu » (page 154). Mais pourquoi passer ainsi du Maghreb à l'ensemble du monde arabe ? Pour voir si nous retrouvons les mêmes éléments d'analyse. Si tel est le cas, alors, ce serait la preuve de l'importance capitale de la langue dans la structuration de l'humain.

Ahmad Beydoun voit également une « scission des normes », en ce sens que « l'idée de progrès, liée à la rapidité des changements et exprimant leur finalité, et l'idée de promotion totalisant les carrières individuelle, favorisent parmi les différentes élites, les valeurs d'une 'raison pratique' analytique et progressive » (page 155). Les spiritualités deviennent univoques et s'appauvrissent. Il y a « dédoublement de la loi » (page 155). Pour notre part, nous retrouvons dans ces analyses trace de l'exigence de « scientificité » des programmes scolaires et nous comprenons mieux ses liens, en termes de désir, avec le temps du progrès.

En ce qui concerne la durée, cet auteur voit « - au moins - deux types de durée... [provoquant] un sentiment de déchéance dans la tradition et de frustration dans la modernité » (page 156).

Comme Jacques Berque, il remarque « la tendance à référer toute action à un précédent autochtone, autrement dit, l'obsession de l'identité » (page 159).

\*

---

<sup>113</sup> Ahmad Beydoun dans l'ouvrage collectif Renouvellements du monde arabe, sous la direction de Dominique Chevallier (Armand Colin, Paris, 1987), pages 19, puis 153-154, puis 155-156 et 159.

Les analyses externes au langage citées, toutes complémentaires dans leurs formulations et leurs points de vue, confirment la richesse du thème temps et son caractère de thème dominant dans la définition d'une ambiance culturelle et dans sa compréhension juste; elles montrent aussi l'importance de la langue, pour structurer, et donc pour comprendre les structurations d'un contexte culturel donné.

Pour synthétiser d'un mot, disons qu'entre action et absence, le temps est ce qui permet le progrès et fonde l'identité.

Et le dernier mot revient à Mostefa Lacheraf, historien. Il fut l'un des rédacteurs de la Charte nationale algérienne et dit par exemple : « Indéniablement, toute une catégorie de phénomènes individualistes... se résorbera tôt ou tard pour faire place à une idéologie de rigueur conforme en tous points à l'effort collectif, au passé anonyme de la nation, à la pérennité des luttes communes » (voir note 110).

De même, Mostefa Lacheraf convie le lecteur de son ouvrage L'Algérie, nation et société, à « suivre les lignes d'une permanence socio-politique en mouvement tour à tour progressif et retardataire, jamais figé » (voir note 110).

\*

C'est pourquoi le thème dominant complémentaire que nous avons choisi d'étudier en second est celui de l'action - espace et formes. L'action sera vue comme manifestant l'identité et actualisant un vouloir-vivre. Nous l'envisagerons sous l'angle collectif selon le texte soumis à l'analyse, qui est la Charte nationale. Nous sous-entendus seront que la nation ainsi établie manifeste, comme le dit Ernest Renan, à la fois « l'héritage de gloire et de regrets » et « le consentement, le désir clairement exprimé de continuer à vivre ensemble »<sup>114</sup>. Ceci dit sans préjuger de la suite du travail.

D'autres thèmes dominants pourraient être abordés, tel le pouvoir; mais celui-ci nous emmènerait, pensons-nous, dans des analyses trop juridiques et politiques. Par ailleurs, nous nous intéressons à l'amélioration des pratiques et du vécu de l'enseignement; ce thème du pouvoir y est certes présent, mais par la bande, par exemple dans « la composante hiérarchique des interactions verbales » - Bakhtine -<sup>115</sup>.

<sup>114</sup> Ernest Renan, Qu'est-ce qu'une nation? (Paris, 1882)

<sup>115</sup> Mikhail Bakhtine, Le marxisme et la philosophie du langage (éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1977), page 40.

De plus, nous cherchons à mettre en place un mode de lecture, fait d'appropriation, de participation et de distance, plutôt qu'une somme fermée de savoirs sur tel ou tel contexte et tel ou tel thème (nous serions d'ailleurs bien incapable d'une telle synthèse...).

### **2.3. L'ACTION : espace, formes et sujets**

#### *2.3.1. Précautions méthodologiques*

Rappelons que nous avons émis une hypothèse d'ensemble selon laquelle l'essentiel était toujours dit plusieurs fois et sous des formes différenciées. Nous devrions donc trouver l'action dans la recherche sur le temps et le temps dans celle sur l'action. Avant d'autres analyses sur notre corpus, nous effectuerons dans un premier temps cette recherche-là dans les textes déjà étudiés et leurs répondants externes, car elle nous permettra, en ce thème qui paraît délicat à traiter, mais peut-être fructueux, de formuler des hypothèses plus précises que la simple conjecture.

La matière de l'action est en effet d'une grande richesse et nous ne voulons pas choisir entre les sciences ou les hommes qui les ont marquées. De Leroi-Gourhan à Piaget, en passant par les philosophes et les grammairiens, l'action paraît être un lieu commun de la recherche et de la vie. Elle a souvent été associée au langage par exemple avec le problème des aspects grammaticaux (accompli / inaccompli), tant chez les occidentaux que chez les arabes.

Une autre raison militait en faveur de ce non-choix : le risque d'ethnocentrisme de telle ou telle définition de l'action et des notions mises en oeuvre. Nous en saurions trancher sur la question de savoir, par exemple, si les « schèmes » de l'action selon Jean Piaget<sup>116</sup> sont universels ou non, si l'action est une valeur ou une nécessité, ni si elle est, ou non, supérieure à l'activité. Nous nous en tiendrons donc à notre domaine et au sens commun.

Dans Un enseignement centré sur l'expérience - exercices de perception, de communication et d'action<sup>117</sup>, David Wolsk, dans un travail pour l'UNESCO, définit

<sup>116</sup> Jean Piaget, « Les praxies de l'enfant » in *Revue neurologique*, tome 102, n° 6, page 552 et suivantes (Masson, Paris, 1960) ; l'auteur définit le schème d'une action comme « la structure générale de cette action, se conservant au cours de ses répétitions, se consolidant par l'exercice et s'appliquant à des situations qui varient en fonction des manifestations du milieu ». Le schème confère une structure cognitive à l'action et il tend à satisfaire un besoin.

<sup>117</sup> David Wolsk, Un enseignement centré sur l'expérience - exercices de perception, de communication et d'action (UNESCO, coll. Etudes et documents d'éducation, n° 17, 1975); définitions extraites des pages 7 et 19.

les activités comme des « situations expérientielles » et l'action comme « le fait de résoudre un problème ». Nous adoptons cette double définition, qui replace l'activité dans le comportement et fait de l'action un *modus operandi* finalisé de façon plus ponctuelle, actualisée.

Agir, c'est, dit le dictionnaire Robert « faire quelque chose » - ce qui met l'accent au choix sur l'objet construit ou l'activité menée; « produire un effet » - ce qui met l'accent sur le résultat escompté ou obtenu; « se comporter - ce qui fait émerger les interactions de l'être humain et de ce qu'il produit sans toutefois que le processus en soit dévoilé. Nous n'irons pas plus loin dans notre effort de définition, laissant au texte soumis à l'analyse la charge (ou la chance) de préciser plus avant. En effet, rien ne nous dit que les dictionnaires et manuels de chez nous détiennent le « bon » sens. Pour nous, le « bon » sens est celui qui permet et se permet d'exister.

Cette « action », telle que nous venons sommairement de la définir, non explicitement distincte de l'activité, ni du comportement, non plus que du mouvement, paraît sous-tendue par un temps linéaire ou linéarisé, puisque l'effet de l'action vient se placer de façon à la fois logique et chronologique après celle-ci.

Or le temps algérien, avons-nous vu, est en dédoublement sans cesse reconduit, entre progrès et récurrences; il est ce qui justifie l'action (mais la permet-il?), consolide les légitimités et l'identité.

Il se pourrait donc que l'action, dans ses formes et dans son espace, soit elle aussi dédoublée. Se poserait alors la question de son efficacité. L'action ne peut être séparée de ses effets, et ceux-ci se lisent dans les différences entre un « avant » et un « après ». Elle ne peut pas non plus être séparée de son ou de ses sujets. Il se pourrait finalement que se fasse jour ici une impossibilité à agir dans ces termes. Ceci n'est qu'une pré-hypothèse, volontairement retenue avant sa formulation plus élaborée, pour faire un détour par les textes qui nous servent de base de lecture.

### 2.3.2. Repérages de l' « action » dans les textes déjà étudiés

Ces repérages vont nous servir à construire des hypothèses de travail et à délimiter un objet d'analyse. En effet, nous nous plaçons volontairement « en situation » (et non dans un laboratoire pourvu de perfectionnements techniques ad hoc), dans tel ou tel lieu de la planète, avec un contexte culturel à appréhender, à apprivoiser, avec ce que l'on est, et quelques outils simples d'analyse. Nous voudrions

donc montrer un mode d'emploi en même temps que des résultats. Nous voudrions aussi préciser en le montrant qu'il ne s'agit pas de « tout » analyser, même si « tout » fait signe, mais de bien choisir son objet et ses procédures pour trouver sans détourner. Un des secrets pourrait bien être, comme le petit prince perdu dans le désert, de « créer des liens ». Commençons.

La Charte nationale, que nous soumettons à analyse dans ce chapitre des thèmes dominants, est d'abord une date, le 27 juin 1976, manifestation chiffrée de l'assentiment d'un peuple; elle instaure d'autres dates, pour un calendrier de mémoire, et, peut-être d'action. Mais les formes prescrites, permises et possibles apparaissent malaisément, ainsi que les directives ministérielles en témoignent (cf. chapitre 1).

### 2.3.2.1. Les travaux et les jours: un calendrier, une scène inaugurale

Pour Hésiode<sup>118</sup>, ce sont les repères célestes qui rythment la vie paysanne méditerranéenne, tandis que les ethnologues d'aujourd'hui confèrent ce rôle au cycle des saisons et des travaux des champs<sup>119</sup>. En réalité l'un n'est pas exclusif de l'autre, ainsi que le titre d'Hésiode (que nous osons reprendre parce qu'il est beau) le manifeste. C'est même le sujet vivant qui harmonise le tout dans son être-là, de présence et de lien à ce qui le dépasse. Remarquons qu'il s'agit là plutôt d'activités qui se répètent au fil des saisons, que d'actions. De sorte qu'il y a toujours un précédent, une « jurisprudence » applicable au présent vécu.

Mais les hommes cherchent souvent à se doter d'autres repères. Par rapport aux repères anciens, la question de savoir s'ils sont niés, dépassés, « oubliés » ou englobés reste en suspens. La Charte nationale algérienne, avons-nous vu, réécrit l'Histoire, rejoue les fondations et réinstalle l'identité collective. Les dates-clés de cette Charte nationale, celles dont le mois, voire le jour sont cités en plus de l'année, sont:

- le 1er novembre 1954 ;
- le 19 juin 1965 ;
- juillet 1962 ;

<sup>118</sup> Hésiode, Les travaux et les jours, vers 383-387.

<sup>119</sup> Jean Servier, Tradition et civilisation berbère - les portes de l'année (Editions du Rocher, Monaco, 1985 - 1ère édition Robert Laffont, Paris, 1963), notamment page 365; à noter aussi le temps vu comme rappel du contrat social et du contrat sacré, page 123.

- le 8 mai 1945.

Ces dates ne sont pas sans parenté avec les saisons. Par ailleurs, elles structurent l'année scolaire, en un curieux parallélisme avec l'année scolaire française. La fin de l'année scolaire est marquée par la commémoration de l'indépendance (juillet), tandis que le 8 mai 1945 rappelle les massacres de Kherrata, le jour même de la libération de la France. Nos vacances scolaires d'automne, dites de la Toussaint (jour férié), correspondent en Algérie à la commémoration du déclenchement de l'insurrection armée (jour férié), dont le trentenaire a été célébré avec faste en 1984. Vers le 19 juin, dans les deux pays, se déroulent les épreuves du baccalauréat.

Mieux : depuis deux ans, les vacances d'hiver ont été déplacées, cassant ainsi la coïncidence supplémentaire avec la France. En revanche, depuis 1981, les vacances de printemps se sont trouvées avancées, et elles englobent ainsi la date du 21 mars qui pourrait fâcheusement rappeler à certains, que l'on renvoie dans leurs foyers, les protestations violentes (litote) de Tizi-Ouzou le 21 mars 1981. Rappelons, par parenthèse, ce que nous avons dit au chapitre précédent sur l'encadrement de la parole collective...

De la sorte apparaît la configuration particulière d'un calendrier institutionnel rythmant la vie collective. Ce calendrier vient buter contre la parole collective; mais il ne fait sans doute pas obstacle à d'autres calendriers plus anciens, d'ordre coutumier ou transactionnel, faisant de ce calendrier nouveau un nouvel élément des rapports transactionnels (mais encore faut-il que ceux-ci puissent jouer...).

Ainsi, par exemple, dans ce calendrier institutionnel, le début de l'année scolaire paraît-il arbitraire; il est en réalité déterminé par les fins (juin-juillet); ce début suit de près les rites agraires de début d'automne (cf. note 118) et s'adapte aux contraintes géographiques de climat; il a lieu entre la première et la deuxième semaine de septembre, dans les wilayas (préfectures) du nord et la mi-octobre pour les wilayas sahariennes.

\*

L'Algérie structure donc le temps social au moyen de ses contraintes territoriales concrètes tout autant que par les constructions nées de l'histoire et de la volonté.

Ce temps social est un temps marqué de termes-repères symboliques. Avec des dates, des noms parcourent ce que l'on pourrait nommer scène inaugurale. Nous les avons isolés notamment en étudiant les incipit (cf. pages 92-93-94), ce sont « l'Algérie / l'Islam / le socialisme ».

Et nous avons tendance à traduire: un territoire et un peuple / une religion et une loi / une idéologie et des moyens d'actions. Disons-le et souvenons-nous simplement que cette tendance à la traduction est déjà une tendance à la trahison. Ceci dit dans la perspective de l'établissement d'un mode d'emploi indicatif reproductible ou adaptable à des analyses analogues.

Cette scène inaugurale est un espace-temps, un espace-miroir et un espace-identité. Mais pour quelle vie, quelle action - et quel sujet de l'action ? Cette scène inaugurale où tout débute serait-elle aussi le point focal où tout s'annule ?

### 2. 3. 2.2. L' « action »: résultat et processus, acte et puissance

Une scène inaugurale pour des temps différenciés (nord-sud mais aussi ville-campagne ainsi que le rappelaient quelques pages plus haut les analystes extérieurs au langage) en dédoublement sans cesse renouvelé, cela peut-il être le lieu matriciel d'une action humaine sur l'environnement ?

Cela risque d'être difficile, d'autant que le sujet de l'action est très souvent évacué parce que vu et dit sous la forme d'un être-objet idéal, qui est selon les cas, « le peuple » ou « l'élève », ou encore « l'enseignant », ainsi que le montrent les analyses menées au chapitre 1. De même, les forces sociales citées dans la Charte sont « les travailleurs », « les paysans », « la jeunesse » (titre I, sous-titre XI de la Charte nationale algérienne). Ceci peut signifier au choix que les paysans ne travaillent pas, ou que ce n'est pas leur fonction essentielle dans l'ordre symbolico-social; que la jeunesse est une catégorie isolable ; que les travailleurs ont tous les mêmes intérêts, ou alors que tous les travailleurs ne travaillent pas... etc. En tout cas, ces configurations qui empruntent à l'idéologie socialiste autant qu'à la tradition ne définissent pas des sujets véritables.

Entre « temps » et « action », se produisent des inversions significatives, le temps n'étant plus celui de l'action mais le substitut à celle-ci: ainsi la chronologie tient-elle lieu de logique dans les Instructions officielles; de même, sous le titre « Préliminaires méthodologiques » c'est un découpage du temps qui est présenté,

tandis que sous le titre « Programmes et horaires » sont abordées les compétences nécessaires à l'acquisition de la langue française (cf. chapitre 1).

Ainsi la description du résultat escompté de l'action évite-t-elle d'aborder celle de son processus, qui impliquerait celle du sujet concret, socialement inséré, de ses libertés et de ses contraintes.

L'action paraît donc vue en termes de résultats à atteindre, rien n'étant dit des processus nécessaires, ni des processus habituels, non plus que des compétences que les uns et les autres mettent en jeu.

Pourtant, il n'est pas certain que ce résultat, installé en vedette par-delà des processus implicites, soit l'expression adéquate de l'action au Maghreb. Et nous subodorons, là encore, un processus d'abstraction brouillé produisant des actions empêchées ou violentes et un langage de dépossession pour un vouloir véritable en souffrance.

Moncef Chelli<sup>120</sup> examinant les caractères de la langue arabe montre en quoi la parole est une « puissance » toujours à déployer pour la faire exister, donc toujours en instance, et non un « acte » qui peut être posé.

L'actualisation s'oppose donc à l'acte. La première est une manière particulière pour le sujet de se moduler, tandis que le second objective l'action en lui extériorisant le sujet. Ainsi la primauté accordée au résultat sur le processus serait-elle plutôt occidentale, tandis que le mouvement même de l'action, son processus qu'actualise et dans lequel s'enroule le sujet serait plutôt arabe, ou, disons ici, maghrébin.

Que s'est-il donc produit pour que soient ainsi inversées ces dynamiques ? C'est bien de cela qu'il s'agit, puisque, avons-nous vu, l'action à mener est posée

<sup>120</sup> Moncef Chelli, La parole arabe (Sindbad, Paris, 1980). Fragments cités issus successivement des pages 120, 157 (à ce propos, page 158, l'auteur ajoute « entre la puissance et l'acte, il n'y a pas d'intermédiaire »), 16 (préface), 121.

Page 121, l'auteur dit que le mot arabe a « une forme précise qu'on retrouve dans d'autres mots désignant des réalités remplissant des fonctions équivalentes dans une action. Soit par exemple le mot *mîftah* qui signifie clé et qu'on peut écrire de la manière suivante: M(I)FT(A)H, qui nous permettra de mettre sa forme en évidence; on peut immédiatement citer les mots :

M(I)SB(A)H	M(I)SM(A)R	M(I)Z(A)N	M(I)QL(A)T	M(I)CHW(A)T...
------------	------------	-----------	------------	----------------

etc.

lanterne	clou	balance	poêle	gril
----------	------	---------	-------	------

Il est facile de voir que tous ces mots désignent des objets utilisés comme outils pour réaliser diverses actions. Tous commencent par un M, et comportent les mêmes mouvements ...(…)... en un « rythme » ».

Et, page 122 : « toutes les actions ne se prêtent pas à ce « rythme »; pour qu'une action s'y prête il faut qu'elle se développe entre des limites et qu'elle soit définie par ces limites et non par l'acte même que le sujet accomplit ». Cf. aussi Louis Porcher in Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire (Conseil de l'Europe, 1980), page 8: les rythmes comme « l'un des lieux privilégiés où s'incarne le socio-culturel »

uniquement en termes de résultats. Il serait tentant de parler de « révolution » si les hommes et l'histoire ne nous avaient pas devancés.

Seulement, si la révolution socialiste a eu lieu, en est-il de même de cette révolution copernicienne de l'existential et des mentalités qui consisterait à exister sur le même mode que les occidentaux (même si cela n'est pas dit) tout en demeurant tranquillement soi-même dans la simple sécurité de son être ?

Il semble bien que non. Là serait tout le problème de l'action - c'est-à-dire de l'action efficace appuyée sur un vouloir-pouvoir authentique, à ne pas confondre avec l'aliénation qu'est la poursuite de leurres. C'est ce que Moncef Chelli a bien vu: il oppose la recherche d' « une méthode pour posséder la forme de personnalité par laquelle les hommes ont pu dicter leur volonté à la nature et se subordonner son énergie » et le volontarisme qui fait « chercher immédiatement, par l'action politique et la rigueur économique, à donner aux plus déshérités les avantages, si durement conquis, dont les pays développés profitent aujourd'hui ». Quelque contestables que puissent être ces oppositions, que nous ne discuterons pas, elles ont le mérite de mettre en lumière un fait capital: l'action ne peut faire l'impasse sur son sujet, ni dans l'une ni dans l'autre civilisation. Bien au contraire, c'est elle qui exprime en le réalisant son insertion heureuse dans le monde.

### 2.3.2.3. Les hypothèses

Rappelons notre hypothèse d'ensemble sur les thèmes: ce qui est essentiel, avons-nous avancé, est toujours dit plusieurs fois. Nous sommes en train de le vérifier ici, dans la mesure où le temps, par exemple, permet aussi de lire les caractères de l'action. C'est comme si ces thèmes dominants n'étaient dissociés que pour mieux parler à des lecteurs différents dans la langue de leur obsession. Nous aurions ainsi pu commencer à étudier l'action, qui nous aurait également, quoique secondairement, renseigné sur le temps.

Formulons ensuite nos hypothèses de recherche pour le thème dominant « action ».

1. L'ESPACE DE L'ACTION serait dit à la fois comme rattrapage, reconquête illimitée (produisant donc une action qui s'ébauche en s'autorisant) et comme impossibilité dans le vécu concret; l'action serait donc sans cesse commençante, pour ne plus jamais se tarir; ainsi ne parviendrait-elle pas à conclusion.

2. L'ACTION DANS SES FORMES serait de l'ordre de l'élan, du mouvement, tantôt empêchée, tantôt expulsée; ces flux et reflux auraient parenté avec le temps tel que nous l'avons décrit; entre mouvement et action, il y aurait l'écart non entre passif /actif mais entre deux modes d'activité, tous deux intentionnels, mais irréfléchi pour l'un et réfléchi pour l'autre.

3. Des deux hypothèses qui précèdent, il découlerait que L'ACTION MET EN JEU D'AUTANT PLUS LES HOMMES, en tant qu'interprétants et médiateurs, dans leur dimension corporelle autant que spirituelle ou matérielle, d'où l'importance du sujet.

4. L'ACTION CRISTALLISERAIT TOUTES LES CONTRADICTIONS du vécu social que la parole esquivait en les révélant (cf. chapitre 1), d'où sa valeur d'enjeu de société.

5. LES BUTS DE L'ACTION et ses résultats souhaités seraient encore à définir, dans un travail de parole et de transaction (ou trans-action) collective, c'est-à-dire que la définition de l'action elle-même devrait être précisée (cf. hypothèse 1).

\*

Dans notre objet-texte constitué par la Charte nationale algérienne, nous allons donc rechercher, d'abord quelques actions désignées comme telles et leur dynamique (réelle, souhaitée ou imposée), ensuite, à titre de confirmation, la trace de dynamiques analogues fonctionnant en d'autres lieux du texte, ou, le cas échéant, les procédés qui peuvent, au moins pour le lecteur, en tenir lieu. Pour en arriver à définir les formes et limites de l'action et ses sujets.

### *2.3.3. Etude de quelques actions désignées comme telles*

C'est dans le sous-ensemble 2 [titres + sous-titres + 2ème niveau de sous-titres] que nous chercherons ces actions désignées comme telles et les descriptions ou modes d'emploi afférents.

#### 2.3.3.1. L'action voulue, nommée, abstraite

La « lutte contre... »: dans le titre III « les grands axes de l'édification du socialisme », sous-titre 1 « la révolution culturelle » - 3 occurrences; dans le titre VII « les grands objectifs du développement », sous titre 4 « l'infrastructure économique »

- 1 occurrence; « lutte contre l'analphabétisme... les déviations... les maux sociaux... la pollution » - mais comment ?

Pour l'analphabétisme, 4 paragraphes rédigés au futur de l'indicatif amorcent en l'annonçant la diffusion de l'instruction dans les villes et villages du pays, jusqu'à « un quadrillage du pays par des universités, des instituts universitaires et des établissements d'enseignement secondaire » réalisé « dans le même temps ». Il s'agit donc d'une volonté d'action plutôt que d'action(s). Il s'agit aussi d'un rattrapage volontariste sur un retard à combler.

La même analyse est reconductible pour la lutte contre la pollution. L'action est à la fois précisée (« lutte contre ceci, cela ») et évacuée par l'acte même qui la nomme, c'est-à-dire abstraite au sens étymologique du terme. Procédé d'évitement? Oui dans la mesure où des termes-cadres évitent en la montrant la mise au jour de possibles contradictions (cf. note 121 pour celle concernant le Coran). Mais aussi procédé de légitimation par les mots, au moyen de la création d'un « cadre », d'éventuelles actions ultérieures.

Par exemple, pour l'action contre les déviations et les maux sociaux, l'imprécision des adversaires et des formes de la lutte ne facilite pas l'édiction d'un mode d'emploi opératoire; tout au plus apprenons-nous qu'il s'agit de « détruire »... « toutes les structures mentales nocives »... « tout comportement ou mode de pensée de ce genre-là [« le conditionnement féodal... La personnalisation de l'autorité, l'abus de pouvoir, le mépris des masses populaires »] et de « résorber les maux sociaux... tels que la délinquance adulte et juvénile, la prostitution, l'alcoolisme et la mendicité »<sup>121</sup>.

### 2.3.3.2. Les formations intermédiaires: des « stéréotypes » pour l'action

« Créer », « faire », « réaliser » et toutes les phrases débutant par un verbe à l'infinitif dans l'ensemble des sous-sous-titres sont 29 sur 89, soit 32% contre 42% (38 occurrences) aux phrases non-verbales non-infinitives, et 24% (22 occurrences) aux phrases verbales.

Cette cristallisation [ensemble des incipit à l'infinitif présent] ne fait partie ni de ce que nous avons appelé des formations majoritaires (faisant « socle » d'assentiment) ni des formations minoritaires (faisant sens), mais de ce qui peut être désigné comme formation intermédiaire.

<sup>121</sup> Dans le Coran, l'aumône (*zakat*) constitue l'un des cinq piliers de l'Islam, avec la prière, le jeûne, le pèlerinage et la profession de foi (*chahâda*). D'où l'esquisse (et l'esquive) d'une contradiction entre tradition religieuse et volontarisme actuel.

Si nous revenons aux formations intermédiaires telles que nous les avons isolées pour les dates dans le thème « temps » (nous les avons qualifiées de convertisseurs de dates en durée, du descriptif au synthétique, cf. page 99), que constatons-nous ? Il y a deux formations intermédiaires et elles sont bâties ainsi :

§ 17 : le 19 juin 1965 / aujourd'hui (= 1976, date de la Charte)

§ 21 : en l'espace d'une décennie / désormais

Toutes deux définissent un espace-temps allant de la fondation du nouveau régime (19 juin 1965) à la Charte présente (1976). Entre « socle » d'assentiment et sens, nous nommerons ces cristallisations intermédiaires des « stéréotopes » (en nous appuyant sur l'étymologie), pour plusieurs raisons :

- elles délimitent un espace, un lieu commun légitime entre fondation (elle-même rattachée au 1er novembre 1954) et présence renouvelée; ce lieu commun pourrait bien être celui de l'action telle qu'elle est montrée et permise; en attendant, il est le lieu d'une fusion des temps, et des êtres; son espace ne peut donc souffrir de limites ;

- elles tentent de mettre en place un ordre de grandeur, un système de mesure analogue à celui de la raison pratique, analytique (cf. en France, les années de reconstruction d'après-guerre communément appelées « les trente glorieuses » selon le titre de Jean Fourastié); en effet elles ne sont ni à la mesure d'une saison ou d'un cycle de saisons, ni à la mesure d'une génération, ni non plus à la mesure du temps religieux; dix ans: le temps qui est posé ici l'est selon des mesures nouvelles, rattachées à la présence affective (cf. le « socle » d'assentiment) et au passé (cf. le sens, celui de l'histoire réapproprié) mais se projetant dans un progrès qui n'existe que parce qu'il est dit. L'action possible aurait donc à s'inscrire entre évidence affective et volonté. Autrement dit entre fusion et exaltation de celle-ci. Quadrature du cercle ?

Revenons maintenant aux formations intermédiaires ou « stéréotopes » dont la composition est celle de l'ensemble des incipit à l'infinitif présent dans les sous-titres de niveau 2. Puisque le lieu commun lui est fixé, cet ensemble devrait nous donner un modèle possible à l'action, un « schème » (cf. note 116), la structure d'une conduite opératoire.

### 2.3.3.3. Les formations intermédiaires: des schèmes pour l'action

Que remarquons-nous? Ces incipit à l'infinif présent se trouvent localisés dans les titres suivants:

° VI « les orientations principales de la politique du développement » (in sous-titre 3 « les moyens d'un développement indépendant »)

° VII « les grands objectifs du développement » (in sous-titres 1, 2, 4, tous des nominalisations)

Ils sont tous abstraits ou employés abstraitement, de sorte qu'ils ne forment pas un mode d'emploi: créer (2), assurer (2), faire (3), moderniser (3), insérer, reconvertir, préserver, étendre (2), organiser (2), promouvoir, édifier, développer (2), réaliser, renforcer (2), doter, améliorer. Pour un lecteur un scripteur occidental, ils forment un cadre; cette impression se confirme à la lecture des contenus sous chaque titre, en termes de souhaits, de volonté plutôt que de définition précise des modalités de l'action dans un processus d'ensemble.

Mais, pour un lecteur ou un scripteur du français selon le mode maghrébin (cf. chapitre 1, pages 51 à 55), ils tracent aussi un mouvement. Considérons le mot en lui-même, indépendant de ce que le dictionnaire en dit. Des rythmes apparaissent, en 1, 2, 3 ou 4 temps :

° 1: faire

° 2: créer, doter, étendre,

° 3: assurer, insérer, préserver, promouvoir, édifier, renforcer, développer (si prononciation en trois syllabes)

° 4: moderniser, reconvertir, organiser, réaliser, développer, améliorer.

Seulement, ces rythmes sont des rythmes entravés: dès qu'une régularité s'installe, qui pourrait définir en creux un mouvement, le schème d'un mode d'action, elle se voit bientôt entravée.

#### Exemple

En 2, « promouvoir » casse une régularité en « r » / »é-er », seule subsistant la dure réalité du « r », qu'heureusement pour eux les maghrébins roulent. De même en

4, le mouvement « é »/ « i » s'inverse en « i » / « é-er » pour finalement se voir bloqué par un « é »/ « o ».

Il y a donc là recherche de « racines », à la façon dont sont formés les mots en arabe et de « mouvements » (ce que nous appelons improprement des voyelles en arabe); en clair, une tentative de retour à l'initial et d'inscription d'un mouvement de vie dans les termes proposés au peuple (pour plus de détails sur ce phénomène de langue, le lecteur qui le souhaite peut se reporter à la note 120, supra page 112).

Voilà sans doute pourquoi le seul mouvement possible est l'élan, puissant par son entrave même autant que par sa vérité de vie; cet élan ne peut s'accomplir qu'en se sabordant. Alors, à celui qui veut agir efficacement, et dans une relative sécurité existentielle, il reste la révolte violente née d'un défaut prolongé de parole... ou les stéréotypes, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir dans le chapitre qui suit.

Nous rattachons ce fait à l'encadrement de la parole collective, tel que nous avons pu le faire apparaître dans le chapitre 1. Mikhail Bakhtine nous le rappelle: « l'arrachement de la parole à la réalité est destructeur pour elle-même »<sup>122</sup>. Or la réalité n'est pas uniquement le résultat d'une volonté appuyée sur un sentiment collectif, les faits sont têtus.

Et si, comme l'établit Bakhtine dans l'ouvrage précité (page 76), « le début et la fin d'une oeuvre, du point de vue de l'unité de la forme, sont le commencement et la fin d'une activité », il s'agit dans la Charte nationale algérienne d' « être » - 1er sous-titre - et d' « avoir » - dernier sous-titre -<sup>123</sup>, mais pas de « faire ».

Faire impliquerait le sujet, à la fois le peuple, sujet collectif, et chaque sujet individuel. Où sont-ils placés finalement, les sujets? C'est ce que le champ lexical du « travail » devrait faire apparaître.

#### 2.3.3.4. Le champ lexical du « travail »

Il est notamment dans le titre VI « les orientations principales de la politique de développement », sous-titre 5 « la mise au travail... » + ses 7 sous-sous-titres: les termes « travail », « travailleur », « emploi » y sont utilisés au moins une fois voire deux ou trois dans chaque isolat-titre, sauf en 5, « le problème de l'émigration ». Ne

<sup>122</sup> Mikhail Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman* (Gallimard, Paris, 1978), page 171.

<sup>123</sup> Voir en Annexe in sous-ensemble 2, et comparer VI.3.7. et VII.6.4. Entre ces deux titres, dont le second est final, l'exigence d' « austérité » a disparu...

s'agirait-il pas de travail? Ce « problème » est en fait une « réponse » à une situation de pénurie - donc à un problème (selon la définition large de David Wolsk pour l'UNESCO, citée supra).

En réalité, le « travail » n'est pas l'activité libérale ou salariée, primaire, secondaire ou tertiaire qui permet de gagner sa vie, non plus que l'effort physique, moral, psychologique ou intellectuel en vue d'un résultat, mais bien autre chose.

Dans les sous-titres, le « travail » est dit successivement « un droit », « un devoir », « un honneur », « une valeur ». Rien que de très abstrait, sauf peut-être l'honneur, qu'a étudié Pierre Bourdieu<sup>124</sup> pour le pays kabyle. Nous ne reviendrons pas sur la juxtaposition abstrait / concret, déjà remarquée supra et à nouveau constatée. Sur nous, elle produit un sentiment d'irréalité, comme s'il nous était signifié par là notre caractère d'étranger irrémédiable. Ce n'est pas un message qui passe là, mais un courant, un flux, une empathie, une complicité. Qui se préoccupe d'action ?

Il s'agit de mots. Moncef Chelli nous le rappelle (voir note 119, en page 122 de l'ouvrage cité) « aucun mot ne désigne le sens lui-même; tout se passe comme si le sens était au-delà des mots effectifs, dans un pouvoir de celui qui parle... [le mot] trouve son sens par participation...celui-ci est saisi non dans un signe mais dans une puissance...[et] ce que les diverses productions nomment, ce n'est pas le sens lui-même, mais des éléments du processus global qui le constitue ». Il s'ensuit que le sujet parlant, en tant qu'interprétant-médiateur est indispensable, à la parole comme à l'action, les deux activités étant radicalement parentes.

Or le seul sujet actif est l'Etat (voir titre VI.3 - même et surtout si l'Etat est complément d'agent du verbe à la voix passive). Les catégories sociales ou individus sont désignés comme des objets, même s'ils peuvent être moteurs en tant que forces sociales, et non comme des sujets.

A ces hommes objets moteurs, il y a une seule forme d'action possible, le mouvement, tantôt bloqué en refus, tantôt soulevé en une parole à naître.

---

<sup>124</sup> Pierre Bourdieu, *Choses dites* (Editions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1985), dans le chapitre intitulé « l'intérêt du sociologue », page 131, l'auteur parle du capital symbolique, et pour illustrer son caractère de fragilité, cite le proverbe kabyle « l'honneur est comme la graine de navet »; retour de circonstance aux Trois études d'éthnologie kabyle...

### 2.3.4. *Vérfications et synthèse*

Dans les transitions (dernier § d'un titre / titre suivant), réunies dans ce que nous avons appelé le sous-ensemble 3 (voir annexes, page 164), nous allons rechercher des précisions sur la dynamique mise en oeuvre dans l'actio-mouvement. Nous postulons que ces transitions peuvent être des lieux d'application de procédés destinés à faire passer une rupture, un vide, un blocage, dans le flux continu du discours; et être ainsi ce par quoi la circularité est évitée. Nous avons fait des remarques analogues à propos des directives ministérielles aux enseignants de français, en notant que la Charte nationale, à la légitimité plus fermement établie, semblait ne pas avoir besoin de tels procédés. Qu'en est-il exactement?

#### 2.3.4.1. Des transitions pour une trans-action

En ce qui concerne les transitions entre chaque titre, le sous-ensemble 3 [titres + sous-titres + sous-sous-titres] - voir en annexes pages 167 et suivantes - met en évidence au moins deux cas de figure :

1. Le dernier paragraphe d'une partie anticipe sur la partie suivante, dans ses termes, et en utilisant l'indicatif futur incantatoire, ou un présent de forte permanence. D'où un « saut » dans le discours, dissimulant une rupture; telle est la transition n° 1. La rupture est manifeste à qui se penche sur le dernier paragraphe de l'introduction, et plus précisément sur sa dernière phrase : c'est « à l'image de » que s'effectue la transition entre lutte armée et socialisme.

2. Le dernier paragraphe d'une partie se replie sur celle-ci, sans se projeter vers la suite. D'où un abrupt dans le discours, évité en même temps qu'il est montré; telle est la transition n° 2. Le repli peut être relevé dans les deux dernières phrases du dernier paragraphe, dans lesquelles sont reprises (en main?) les « trois forces sociales de la révolution ».

Des analyses plus fines montreraient vraisemblablement d'autres ruptures; les transitions non citées comportent des éléments relevant de l'un et de l'autre cas de figure. Nous nous en tiendrons à ce regard grossier, puisqu'il s'agit de vérifier la teneur de ce que nous avons nommé action-mouvement et de nuancer par rapport à des

analyses analogues sur un autre texte (cf. supra). Il s'agit, rappelons-le de se placer en situation de lecteur. D'où le bilan qui suit.

\*

Si les transitions témoignent de rupture et de repli, elles témoignent aussi d'alternance entre les deux stratégies; l'action-mouvement serait donc celle d'une parole qui se déploie (voir par exemple la transition n° 7, entre les titres VI et VII). Il n'est sans doute pas indifférent que notre plan de thèse reflète cette alternance successive entre deux manières de faire: sans doute voulions-nous, avant que de le savoir clairement, faire se déployer pour lecture la parole collective, après en avoir constaté le mode d'être entravé.

Avant que de parler d'action, avant que d'agir (ou à titre d'action première), l'urgence est de se préoccuper de trans-action, collectivement menée et vécue; il s'agit certes d'un mouvement, dont Jacques Berque a montré en quoi et pourquoi il appartient à l'héritage maghrébin séculaire (voir note n° 101). En d'autres termes, un nouveau contrat social.

Ajoutons que l'accumulation des formes couplées, binaires, manifeste le recul à l'endroit de cette nouvelle trans-action, comme si dire la résolution fusionnelle des contradictions permettait ou évitait de les résoudre.

### Exemples

Les expressions « va de pair » (VI.5), « conjointement » (VII.6); l'emploi renouvelé des « et ».

Pour qu'il ait été si bien accepté par le(s) lecteur(s), il faut croire que ce recul devant la trans-action était non seulement le fait du scripteur, mais aussi le fait des lecteurs. Nous aurons l'occasion de revenir là-dessus au chapitre suivant. Pour l'heure, synthétisons nos acquis, pour ensuite les mettre en relation avec d'autres analyses, externes au langage.

### 2.3.4.2. Synthèse

Nous avons établi ceci :

1. ESPACE : l'espace de l'action est illimité parce qu'être(s) et temps y sont déployés fusionnellement, dans une volonté de rattrapage, que son ampleur forte ne peut suffire à réaliser. Le lieu commun de l'action est celui de la fusion et de l'exaltation de celle-ci dans une *acmè* toujours à venir.

2. FORMES : temps et action sont mêlés en un mouvement sans cesse repris à son origine; cette action-mouvement est à la fois élan et blocages, blocages et élan.

3. SUJET : le sujet en est soit l'Etat, soit un opérateur-objet idéal, tout-puissant mais sans moyens d'action opératoire. Nous l'avons nommé ON au début de ce chapitre, et c'est peut-être le On heideggerien (*Man* en allemand) de la « parlerie », du bruissement, du « ça parle » d'une parole collective en attente de déploiement.

4. EFFET : éviter de dire un mode d'emploi (ou ne pas pouvoir /savoir) ou de construire des schèmes opératoires fait que ne sont pas mises au jour les contradictions potentielles du vécu social.

5. BUTS : le but premier d'une action véritable dans ses dimensions collectives est celui de trans-action, entre tous les êtres humains vivant ensemble, leur héritage et leurs valeurs. Confrontons ces acquis à des analyses venues de l'extérieur.

### 2.3.5. Preuves par les analyses externes au langage

° André Leroi-Gourhan, archéologue de la Préhistoire et paléontologue, dans Le geste et la parole<sup>125</sup> s'intéresse au vécu des hommes les plus anciens et notamment à leur émergence hors des déterminations biologiques, puis ethniques. Il arrive à la conclusion que « le langage [est] l'instrument de la libération par rapport au vécu ». Dans le comportement technique de l'homme, le même auteur distingue trois niveaux: « le niveau spécifique, le niveau socio-ethnique et le niveau individuel ». Le niveau socio-ethnique nous intéresse particulièrement, d'autant que Leroi-Gourhan précise: « le degré de contrainte socio-ethnique est pour l'individu aussi impérieux que la

<sup>125</sup> André Leroi-Gourhan, Le geste et la parole (Albin Michel, Paris, 1986), in tome 2 « La mémoire et les rythmes ». Citations extraites dans l'ordre des pages 21, 22, 23, 24, 30, 34.

contrainte zoologique qui le fait naître homo sapiens; les termes de cette contrainte sont toutefois différents, puisqu'ils admettent, dans certaines conditions, la possibilité d'une certaine libération personnelle ».

Nous le voyons, cet auteur parle de possibilité d'une libération personnelle, en-deçà de ce que nous avons établi sur le caractère indispensable du sujet parlant libre, même au niveau de la parole et du vécu collectifs. Leroi-Gourhan établit cependant l'existence d'une « mémoire sociale » dont l'homme est le « créateur ». Cette « mise hors de l'espèce zoologique... a pour conséquences très importantes la liberté pour l'individu de sortir du cadre ethnique établi et la possibilité pour la mémoire ethnique elle-même de progresser ».

L'existence de cette « mémoire sociale » entraîne deux conséquences :

- un équilibre s'établit « entre routine et progrès, la routine symbolisant le capital nécessaire à la survie du groupe, le progrès l'intervention des innovations individuelles pour une survie améliorée ».

- Les relations entre l'individu et la société influent sur la formation des chaînes opératoires, pour lesquelles l'auteur distingue trois plans, « l'automatique », « le machinale » et « le lucide ». Les pratiques automatiques sont physiologiquement communes à tous les hommes; les « chaînes opératoires machinales » s'acquièrent « par imitation », « par l'expérience... et la communication verbale ». Elles sont « le fondement du comportement individuel » et « marquent le plus fortement l'individu de [leur] empreinte ethnique ». Elles sont « sources d'opposition, mais au même titre sources de confort et d'intimité entre individus de même appartenance, sources de « déracinement » pour les individus isolés en milieu étranger ».

En ce qui concerne le comportement opératoire global, il apparaît « étroitement solidaire de la vie sociale », mais se marque aussi par des « prises de distance ».

L'auteur n'aborde pas les comportements opératoires entravés, ce n'est d'ailleurs pas son but, il cherche au contraire à montrer une évolution et ses nécessaires composantes. A contrario, l'absence de l'une des composantes peut, selon nous, expliquer les ratés et reprises d'un comportement opératoire ; tel, par exemple, la méfiance institutionnelle à l'endroit des innovations individuelles (cf. chapitre 1 à propos du rôle des enseignants), ou la fusion interdisant de fait toute prise de distance, ou encore le refus d'affronter les oppositions.

° Bruno Etienne, analyste de droit et de science politique spécialiste du Maghreb, auquel nous avons déjà eu recours, nous en dit plus sur l'Algérie des années que nous étudions. Dans L'Algérie, cultures et révolution<sup>126</sup>, il montre la nécessité de « valeurs-refuges », parce que l'être algérien se trouve devoir obéir « à deux systèmes », « le système bureaucratique (de type français) et... le système algérien traditionnel (parenté + clientèle) »; ceci provoque des complications dans la communication. En ce qui concerne les « valeurs-refuges », elles furent à l'époque coloniale, tapies dans « la vie privée, le folklore, les coutumes, les chansons, les rites, les communautés rurales, le charlatanisme, les sociétés secrètes, dans tout ce que Laroui appelle 'l'infra historique' »; elles s'organisent à présent autour de « la femme, le moudjahid [combattant] et le fellah [paysan] ». Ceci peut être rapporté à ce que dit Abdallah Laroui (opus cité en note 109, page 123) : « un temps qu'on n'arrive pas à rattraper, une ambiguïté d'attitude que la situation vous impose, ce seront des récurrences dans la situation maghrébine ».

En conclusion de son ouvrage Bruno Etienne fait état des risques sur le long terme d'« une intégration politique ethnodestructrice » et du fait que l'Algérie pourrait bien venir buter « sur la démocratie de base ».

° Ahmad Beydoun<sup>127</sup>, nous parle du monde arabe en général. Rappelons que nous voulons par cette confrontation faire émerger l'importance de la langue. Nous avons également fait appel à cet auteur pour le thème du temps (mais entre thèmes il y a redites et croisements); il introduit pour expliquer ce qui se vit dans le monde arabe actuellement la notion d'« indivision », qu'il applique à deux plans, celui de la vie quotidienne d'abord, « où l'individu se trouve pris dans le filet entier de ses propres déterminations », ce qui le rend incapable « d'analyser celles-ci, de s'abstraire, par exemple de son enracinement familial », d'autant que « L'Etat double, en y introduisant un principe de contradiction, le surmoi social déjà constitué »; « d'où la nécessité impérieuse de compromis ».

Le second plan est celui de la « production culturelle » où les innovations sont « de courte haleine », sans doute parce qu'au lieu d'être « une attitude, une orientation de la sensibilité », elles sont assimilées « à un ensemble de procédés formels ». Ainsi « le désir de fonder » est comme « miné par... la tendance à se mettre en règle, non pas tant avec une raison universelle, mais bien plutôt avec une âme

<sup>126</sup> Bruno Etienne, Algérie, cultures et révolution (Seuil, Paris, 1977), d'abord pages 108-109, puis 225, puis 144, et enfin 314.

<sup>127</sup> Ahmad Beydoun, in Renouvellements du monde arabe (dir. Dominique Chevallier - Armand Colin, Paris, 1987); citations extraites de la page 162 et 163.

collective ». Et l'auteur ajoute que « l'individu supporte mal la responsabilité solitaire de ses produits ». Lui aussi lie temps et action et parle de « naissance de l'individu ».

Apparaissent donc prégnantes la question de l'individu-sujet de son histoire et de sa parole, celle des contradictions sociales, et celle des composantes nécessaires à un comportement opératoire.

° Max Weber<sup>128</sup> distingue entre relations sociales « ouvertes » et « fermées » (page 44) : « nous dirons d'une relation sociale... qu'elle est 'ouverte' vers l'extérieur lorsque... d'après les règlements en vigueur, on n'interdit pas à quiconque est effectivement en mesure de le faire, et le désire, de participer à l'activité orientée réciproquement selon le contenu significatif qui la constitue; nous dirons par contre qu'elle est 'fermée' vers l'extérieur tant que et dans la mesure où son contenu significatif ou ses règlements en vigueur excluent ou bien limitent la participation ou la lient à des conditions ». Et l'auteur ajoute que « l'ouverture et la fermeture peuvent être déterminées de façon traditionnelle, affective ou rationnelle, en valeur et en finalité ».

Pour lui une relation sociale, c'est (page 24) « le comportement de plusieurs individus, en tant que par son contenu significatif, celui des uns se règle sur celui des autres, et s'oriente en conséquence. La relation sociale consiste donc essentiellement et exclusivement dans la chance que l'on agisse d'une manière (significative) exprimable, sans qu'il soit nécessaire de préciser d'abord sur quoi cette chance se fonde ». Cherchant à distinguer « les types de régularités dans l'activité sociale », Max Weber en voit essentiellement trois: « l'usage, la coutume, l'intérêt mutuel » (page 27). On le voit, il est essentiel qu'une régularité soit ancienne pour être acceptée ; d'où les résistances, vues aussi par Max Weber, « aux dispositions entièrement nouvelles » (page 37).

Ainsi est mise en valeur l'exigence de cohérence fondée en sens et en valeur dans les relations sociales, mais aussi pour l'action. Dans le même ouvrage, Max Weber a étudié les fondements de la légitimité d'un pouvoir: ils peuvent être rationnels, traditionnels ou charismatiques, ces trois composantes étant souvent mêlées (page 222). Nous avons déjà pu nous en rendre compte dans le chapitre précédent sur le langage de l'institution: langage affectif de la tradition, du passé, mais aussi langage nouveau, scientifique, rationnel, et encore langage s'autorisant de la fondation révolutionnaire. L'essentiel pour l'action (et les relations sociales) serait alors que le fonds ancien ne soit pas nié...

<sup>128</sup> Max Weber, Economie et société, tome 1 (Plon, Paris, 1971 pour la traduction française - 1ère édition en allemand, 1924), page 44.

## RÉSUMÉ DU CHAPITRE DEUX

Nous avons défini les « thèmes » comme des formes et des matériaux, les thèmes essentiels étant ceux qui sont indispensables à la constitution d'une demeure, c'est-à-dire d'une sécurité existentielle de survie et d'évolution.

Les thèmes essentiels peuvent être dits « cristallisations » conditionnant la stabilisation de la parole textuelle pour qu'elle puisse être entendue des lecteurs, ceux-ci étant potentiellement différenciés à l'infini.

Les thèmes dominants sont ceux sans lesquels les textes fondateurs (ou l'aspect fondateur des textes) seraient invalides. Les thèmes dits « récessifs », eux, épousent les attentes non comblées du lecteur, ils sont donc la marque d'un vide, d'un manque, d'un besoin; entre thèmes, une parenté se manifeste, soit sous forme de redites, soit sous forme de complémentarités.

Etudier les thèmes permet de les apprécier, mais aussi de s'apprécier grâce à eux, dans l'effort vers la conscience de soi, affective et intellectuel du chercheur.

1. L'ETUDE DU THEME DOMINANT « TEMPS » fait apparaître un temps en dédoublement, à la fois porteur de permanences et de progrès, oscillant de façon parente entre continuité et mouvement. Il fait également apparaître le jeu du sens avec le « socle » d'assentiment, dans la médiation nécessaire mais problématique d'un « lieu commun », fonctionnant comme convertisseur, comme stéréotype, et comme schème possible à l'action.

Le temps est à la fois temps-mémoire et temps-projet, ce qui fait que l'action émerge malaisément de cette confusion. Rythmes, redondances, conjugaison de l'abstrait et du concret, tels sont les principaux procédés de l'évidence affective qui sollicitent l'assentiment du lecteur et éludent les contradictions potentielles.

2. L'ETUDE DU THEME DOMINANT « ACTION » fait apparaître une action sans cesse reprise, redite, recommencée; une action entravée, qui se révèle en élan, en action-mouvement, authentique mais peu opératoire. Les activités cycliques, appuyées sur un calendrier traditionnel (agraire et/ou stellaire) ne peuvent évoluer vers le type nouveau d'action qu'appelle pourtant une mesure du temps renouvelée, manifestant le désir d'avènement d'une raison pratique analytique.

L'action met en évidence un manque essentiel, celui du sujet. Ainsi donc, la première action nécessaire et véritable serait une « trans-action », où pourraient jouer la parole collective dans ses aspects créateurs, préalables à des types d'action nouveaux. Les résistances, de l'institution, mais aussi des lecteurs concernés à tel ou tel titre, ne sont pas à négliger, car elles ont permis que dure une telle situation, certes insatisfaisante, mais peut-être préférable à des prises de conscience claire vécues comme potentiellement mortifères.

3. CES THEMES DOMINANTS installent le lecteur, mais aussi l'auteur, vus concrètement, dans un rôle actif, un rôle de sujet de parole, de pensée, d'affects et de perception, créateur et continuateur du dialogue que l'humain instaure. Le texte n'en est pas réduit pour autant: il est l'un des irremplaçables lieux où se produit ce dialogue.

\*

## **BILAN - PERSPECTIVES**

### 1 - Que sommes-nous en train d'instituer ?

Nous disons la polyphonie des cultures, ce qui n'est pas pareil que la relativité. Ou alors, il faudrait entendre ce terme dans un sens communicatif. Ce disant, nous ne cherchons pas à formuler un jugement de valeur de certaines par rapport à d'autres, même si un tel travail pourrait être conduit sur des critères précisés (par exemple les conditions de vie matérielle / morale / sociale / culturelle / le rapport à la nature / l'art...etc.)

Cette polyphonie des cultures est analysée du point de vue du lecteur vivant et agissant, pouvant avoir virtuellement accès à d'autres cultures. Celles-ci réinterprètent, diffusent et enrichissent un héritage humain de façon singulière; c'est également de singulière façon qu'elles peuvent permettre l'accès de l'être humain à l'universel. D'où l'importance de montrer dans ses détails et ses détours une telle lecture.

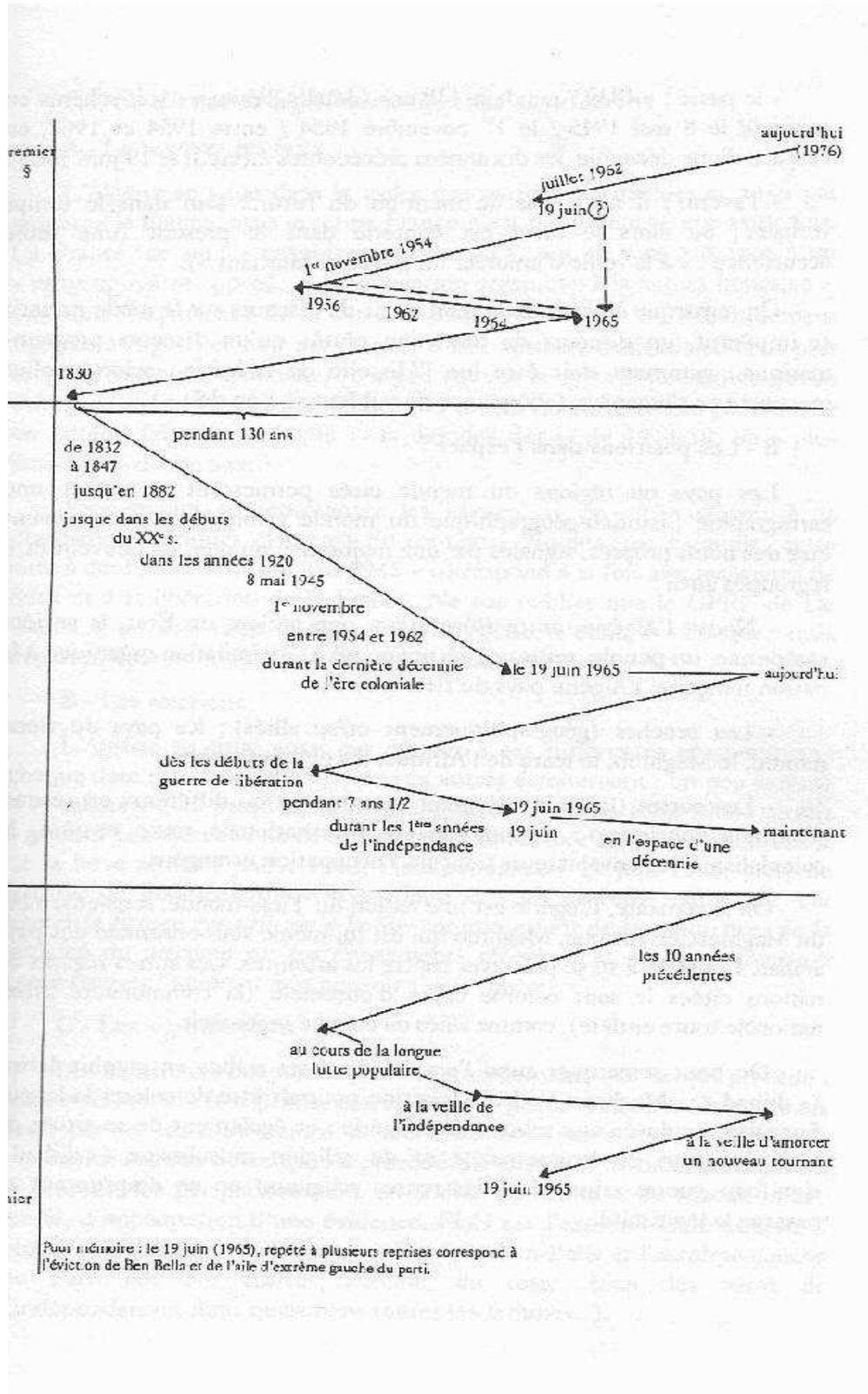
### 2. Comment allons-nous continuer ?

Nous allons urgemment nous préoccuper du sujet vivant et agissant dont nous venons de constater la présence / absence diffuse et impuissante. IL sera recherché dans son activité potentielle de lecteur, et peut-être d'auteur, dans son vécu d'acteur social aspirant à l'action collective coordonnée et à la reconnaissance.

Nous essayerons de le découvrir à travers un document interne du Ministère de l'Education algérien. Cette formation se fera « en creux », ce que nous appelons un thème récessif. Ensuite, compte tenu du fait qu'un thème est à la fois contenu et forme en formation, nous (re)construirons le miroir dont l'effet, avec et sans médiateur humain, est vraisemblablement une clé pour la lecture des thèmes.

## Annexe

Représentation simplifiée du mouvement du texte de l'introduction de la Charte – à lire de haut en bas, du 1<sup>er</sup> au dernier §.



## **CHAPITRE TROIS - THÈMES RECESSIFS**

## I - DEFINITION PAR LE MODE DE COMPOSITION

### 1.1. Questions de méthode

Où et comment trouver ce qui n'existe qu'en creux, qu'en négatif, dans quel corpus ? Et, une fois un corpus défini, comment le traiter ? Tels sont les problèmes méthodologiques posés par la mise au jour de thèmes récessifs.

François Furet, dans une communication intitulée « De l'histoire-récit à l'histoire-problème »<sup>129</sup> (in Les Arabes par leurs archives - XVIème-XXème siècle) répond ainsi : « l'opération intellectuelle qui constitue les données est donc double. Il faut d'abord cerner leur signification, qui conditionne leur utilisation exacte. [...] Une fois établie la signification des données, il faut en constituer la série, les rendre comparables entre elles ».

#### 1.1.1. Signification des données à constituer

Nous rechercherons ce qui manque, parce que c'est là tout près, ce qui est en germe, ce qui se dé- et re-compose, - et non pas ce qu'un analyste du discours dé- et re-compose ; ce que les lecteurs, avec leurs différences et leurs interférences attendent, parce qu'ils ne sont ni totalement satisfaits ni complètement déçus par l'état des choses.

Ainsi, par exemple, le « sujet » qui s'est dégagé du chapitre précédent comme notre premier thème récessif, a été l'occasion d'oppositions séculaires entre grammairiens arabes: le « sujet » est-il gouverné par le sujet parlant ou par Dieu? La place du « sujet » dans les langues maghrébines demeure variable (pré / post-posé) ; du côté des berbérisants, ceux-ci à présent s'accordent pour dire que « l'indice de personne » joue le rôle de sujet<sup>130</sup>. C'est donc un singulier foyer de parole que le sujet.

<sup>129</sup> François Furet (et alii), Les Arabes par leurs archives - XVIème-XXème siècle, page 337 (éditions du CNRS, Paris, 1967)

<sup>130</sup> Salem Chaker en 1975, après notamment Galand (in revue Etudes et documents berbères, n° 7, 1990, page 89 - cité par M. Benlakhdar dans « La fonction sujet en tamazight »)

Le sujet intéresse également les occidentaux: voir Julia Kristeva et « le sujet de l'énonciation » qui se dessine « dans le décalage ouvert entre le signifiant et le signifié »<sup>131</sup>.

Si le « sujet » focalise les oppositions, et s'il brille surtout par son absence toute proche, par sa place vide, à travers les textes déjà analysés, alors il va falloir rechercher non seulement le « sujet », mais ce qui en constitue les marges en le réfléchissant sans l'absorber, c'est-à-dire son non-lui (ou non-lieu), son autre, son double, son miroir; le miroir, qui fonde le « je » selon Lacan<sup>132</sup> et est aussi un grand symbole dans les civilisations les plus variées.

Les marges du sujet, puisqu'elles nous touchent, nous pourrions peut-être les faire servir à la connaissance et à la communication, puis aux apprentissages.

Le sujet est présent, avons-nous vu, à travers les textes que nous avons analysés; et peut-être l'est-il de plus en plus, au fil du temps :

° la Charte nationale algérienne (27 juin 1976) montre une volonté de transformation du social, dans ses conditions socio-économiques comme dans son expression, et une récupération des schémas anciens; le sujet est alors ce qui s'esquisse en s'esquivant, l'incontournable gêneur (cf. chapitres 1 et 2).

° Le texte intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire » de 1983 (voir annexes fin de tome 1), fortement charpenté sur un affectif commun aux lecteurs, exprime des besoins socio-économiques, et d'abord celui de parole, ainsi qu'une impuissance, entre « mouvement » et « continuité », abstrait et concret (voir chapitre D). Comment abstraire, comment généraliser de façon à être opératoire sans commettre le péché de démesure dans la tentative d'égaliser la démarche créatrice divine ? Notre processus d'abstraction, qui a permis l'émergence de la raison technique, serait donc tout à la fois convoité pour ses effets et impossible dans ses procédures. La réforme est indispensable, mais qu'apprendre aux enfants ? Une autre méthode serait à trouver, par-delà l'incantation et l'idéologie.

---

<sup>131</sup> Julia Kristeva in Séminaire sur l'identité sous la direction de Claude Lévi-Strauss (éditions Grasset, Paris, 1977)

<sup>132</sup> Jacques Lacan, Le Séminaire 1 (Editions du Seuil, Paris, 1975), par exemple page 93: « c'est sur quoi j'insiste dans ma théorie du stade du miroir - la seule vue de la forme totale du corps humain donne au sujet une maîtrise imaginaire de son corps, prématurée par rapport à la maîtrise réelle. Cette formation est détachée du processus même de la maturation et ne se confond pas avec lui ». Remarquons que Jacques Lacan utilise le miroir aussi pour expliquer des conduites: par exemple, page 96 du même volume, il dit: « en miroir, c'est bien le cas de le dire il [le sujet humain dont il parle] les revêt des mêmes capacités de destruction que celles dont il se sent lui-même porteur ». D'autres exemples pourraient être cités encore, tout au long du texte lacanien.

° Les Directives pédagogiques aux enseignants (1984) définissent un « modèle d'expression » sans expression... ni modèle, puisqu'il s'agit de recomposer un texte préalablement rédigé par l'enseignant ; celui-ci n'a guère de marge de manœuvre ; mais il a en charge ce fameux texte... (cf. analyses du chapitre I). La fonction sujet est donc déplacée, en retrait, rendue au concret divers des situations et des personnes, inaffirmée en mots voulus consciemment par leurs auteurs, mais existante.

Ainsi donc, ce qui manque, ce qui fait problème s'affirme seul au fil du temps, comme une voix à la forte présence, utile, indispensable mais sans espace ni autorisation de parole - donc sans détenteurs autorisés.

Les thèmes récessifs seront donc à rechercher dans les vides, les blancs, les espaces entre séries d'indices. Mais dans quel corpus ?

### 1.1.2. *Constitution d'un corpus équipé pour la comparaison*

Il nous paraît intéressant d'aller voir là où le problème se noue, dans ce texte intermédiaire entre la Charte nationale (dont il reprend et cite des passages) et les « directives pédagogiques » aux enseignants, dans ce texte de portée à la fois générale et particulière, à la fois anonyme et signé, qui s'intitule « Réforme de l'enseignement secondaire » et date de 1983, c'est-à-dire l'époque de notre expérience. Nous avons déjà analysé ce texte dans son ensemble (in chapitre 1 de ce travail, pages 64 à 68). Il est composé de trois chapitres, organisés de façon très autonome :

- l'introduction, en italique, et signée du secrétaire d'Etat, explique le pourquoi de ce document et de la réforme « irréversible » qu'il prône, en resituant la situation présent de l'Algérie par rapport à la révolution (dont le lecteur ne sait plus s'il s'agit de l'indépendance ou du fameux 19 juin 1965 fondant le nouveau régime - sans doute les deux à la fois) ;

- le chapitre 1, en caractères alternativement italiques et romains, est composé d'extraits de textes politiques relatifs à la formation et à l'éducation (retour aux fondations ; besoin de légitimité; entraves dans le processus voulu ; volonté de progression malgré tout c'est de tout cela qu'il s'agit)

- Le chapitre 2, le plus long, constitue le coeur du document et trace un état des lieux de l'enseignement, des progrès dans le sens de l'indépendance, de l'égalité et

de la démocratisation, des inadéquations constatées et des besoins prévisibles de l'économie.

- Le chapitre 3, le plus bref (1,5 page) titre, mais sans la traiter puisqu'il ne donne que les principes directeurs, « approche méthodologique de la réforme de l'enseignement secondaire ».

Dans ce document, nous avons choisi de nous centrer sur le chapitre 1, composé « d'extraits de textes politiques », car nous pensons pouvoir y lire la trace d'une évolution, d'un « décalage » entre deux discours ou deux états de discours, l'un en italiques, l'autre en caractères romains, l'un datant des années 1976 et suivantes (dates citées dans les sources) et l'autre de 1983 (date du document). Entre temps, des mouvements sociaux ont eu lieu, des années ont passé, le Président de la République a changé (Houari Boumediène jusqu'à sa mort en 1978, et, après quelques semaines d'intérim assumé par le président de l'Assemblée, Chadli Bendjedid ensuite). Nous chercherons à constituer des thèmes récessifs à partir de ce chapitre, avec les autres documents comme éléments de comparaison, preuve ou approfondissement.

## **1.2. Dynamique d'une définition**

### *1.2.1. Développements*

Un thème, avons-nous établi dans le précédent chapitre, est posé, mais aussi composé. Un thème essentiel est une cristallisation de sens qui se constitue en un ensemble régi par la condition de lisibilité (cf. note 98) pour les lecteurs potentiels et pour chacun d'entre eux. Parmi les thèmes essentiels, des thèmes dominants composent leurs motifs, qui révèlent des thèmes récessifs. Ceux-ci témoignent d'une attente non comblée du lecteur: attente en ce sens que les textes normatifs intéressent les hommes qu'ils gouvernent; attente non comblée, lorsque l'intérêt suscité ne trouve pas de réponse formulée. Nous avons vu qu'il pouvait exister des thèmes dominants qui eux aussi déçoivent le lecteur, dans la mesure où la réponse donnée se révèle non réalisable ; cela n'ôte rien à leur caractère de thème dominant, mais montre que la réalisation dans le réel social n'est pas le but premier (exemple: cas de l'« action »).

C'est assez dire qu'il devrait se manifester un dialogisme entre lecteur particulier et texte, mais aussi, par delà le texte, entre thèmes configurés par l'activité du lecteur, répondant à celle de l'auteur ou des auteurs. Le lecteur n'est pourtant pas en situation solipsiste, non plus que l'auteur: en effet les thèmes portent en eux la

parole collective, tantôt magnifiée, tantôt esquissée, parfois esquivée. Entre liberté et déterminations, le lecteur comme l'auteur réalisent en les actualisant des thèmes indispensables à la lecture comme à la vie collective, dans une sécurité existentielle minimum.

### 1.2.2. *Hypothèses d'ensemble*

#### 1 - COMPOSITION DES THEMES ENTRE EUX

Ce qui faisait cruellement défaut dans le chapitre précédent était, avons-nous analysé, l'être humain sujet (de l'action possible, mais aussi de son histoire). Etudier ce thème récessif, puis son miroir, dans leur formation et leur stabilisation (incertaines, ainsi que le montre l'évolution des trois textes étudiés jusqu'à présent), voir ensuite leur relation aux thèmes dominants, tout cela devrait permettre de rendre à chacun - lecteurs différenciés, auteurs institutionnels et derrière eux la parole collective - ce qui lui revient. Ce qui pourrait bien être la probable formule de l'enrichissement véritable.

#### 2 - FORMATION DES THEMES RECESSIFS

Les thèmes récessifs, dont le premier exemple traité sera «le sujet», se manifesteraient par des modes de formation différenciés, plus expressément que les thèmes dominants, parce que les thèmes récessifs seraient encore plus secrètement en train de se composer, de façon à chaque fois inédite, singulière. Entre contenu et structuration de celui-ci, il y aurait donc des correspondances analogiques.

#### 3 - UTILITE ESSENTIELLE DES THEMES RECESSIFS

Par ailleurs, les thèmes récessifs seraient aussi ce qui manque à un thème dominant et qui fait qu'il ne se referme pas en une parole totalitaire, dogmatique ou religieuse. Leur utilité sociale serait donc grande, pour le dialogue social mais aussi pour l'accès à l'universel par-delà les déterminations biologiques et ethniques. Ils seraient la conscience à l'oeuvre dans un flux de langage, ils en seraient aussi la respiration. Sans doute le degré de liberté d'un peuple pourrait-il être mesuré à l'espace laissé à ces cristallisations récessives.

#### 4 - DYNAMIQUE DES THEMES ET ACTIVITE DE LECTURE

La dynamique en oeuvre dans les thèmes récessifs les déborderait donc, si bien qu'ils ne pourraient pas être considérés comme un contenu, mais vaudraient par

l'ensemble qui les comprend. C'est une dynamique de portage, de flux, d'attraction, donc une dynamique à la fois externe et interne. Ainsi donc, isoler des thèmes récessifs ne pourrait se faire que par l'activité de lecture dans laquelle un sujet s'investit; elle supposerait un mode de lire affiné.

## II - UN THÈME RECESSIF: L'ÊTRE HUMAIN SUJET

### 2.1. Glissements de textes

#### 2.1.1. *Echec à l'analyse*

Ce chapitre I du document « Réforme... » (voir en annexe, fin de tome 1) résiste à l'analyse de façon difficilement supportable. Le langage, lieu de clarté, serait-il aussi lieu de l'opaque ? Serions-nous, pour adopter une métaphore visuelle, tombés sur la « tache aveugle »<sup>133</sup> ou plus exactement sa mise en évidence par l'exploration du champ de vision couvert par l'analyse ? Et serait-il possible que l'analyse ait des insuffisances ? Angoissantes questions, lorsqu'elles sont vécues, et non plus seulement envisagées.

De ces citations du chapitre 1, nous tirons seulement :

1 - des oppositions typographiques entre l'italique et le romain; le romain pour les chapeaux de présentation de chaque texte cité ; l'italique pour le texte cité, de même que pour le texte signé de l'introduction. Seulement le chapeau de présentation ne se contente pas de présenter, il dit aussi quoi et comment lire. Il n'est que de voir l'incipit, rapporté aux derniers mots du chapeau, par exemple celui du premier texte cité (voir annexes page 57) :

---

<sup>133</sup> Jean-Antoine Bernard et Guy Offret, in *Encyclopaedia Universalis*, article OEIL, volume 13, page 410: « la papille optique représente la tête du nerf optique, où convergent les fibres nerveuses des cellules ganglionnaires ... la papille ne voit pas la lumière: c'est la tache aveugle de Mariotte. La vision binoculaire et l'adaptation psychique font que cette tache n'est pas perçue par l'observateur... pour la mettre en évidence, il faut soit des artifices de lecture, .... soit une étude systématique du champ visuel. »

« LA PERSONNALITE NATIONALE

L'une des vérités de l'histoire contemporaine est que.../

Parmi les textes qui se rapportent à ce sujet, citons le passage suivant: »

Tout se passe comme si le texte cité ne venait qu'en preuve surajoutée, la vérité étant déjà énoncée. Ainsi la charge de la preuve se voit-elle renversée: c'est le texte cité qui doit prouver sa concordance avec la vérité (donc sa légitimité) et non l'inverse.

2 - Des ambiguïtés entre les titres, sur la question de savoir s'ils appartiennent au texte citeur ou au texte cité. Par exemple (suite du passage ci-dessus) :

« Parmi les textes qui se rapportent à ce sujet, citons le passage suivant:

*L'ALGERIE, UN PEUPLE ET UNE NATION*

« *Le peuple algérien se rattache à la Patrie dont il est un élément indissociable... »*

La question se pose de savoir où commence le texte cité: après l'ouverture des guillemets, comme il est d'usage, donc après le titre (répété - cf. 1) ? Or, vérification faite dans la Charte nationale, le titre lui appartient bien, il figure en point 1 du titre I. On peut y voir une intersection, un échangeur entre les deux voix, celle du texte citant et celle du texte cité, à ceci près que le titre appartient quand même et malgré tout au texte cité, dans son antériorité temporelle et sa légitimité née du suffrage universel. Alors ? Rapt de parole ? Et de légitimité ? Nous y reviendrons.

3 - Une utilisation particulière des majuscules, visible si nous citons les termes écrits avec une majuscule initiale, mais dont nous ne pouvons rien tirer de fiable :

◦ dans les chapeaux: « Algérie, Révolution de Novembre, Révolution, Indépendance, Direction Politique, Révolution, Islam, Démocratisation, Révolution, Algérie, Révolution Algérienne »;

◦ dans les textes donnés comme cités (en italique): « Patrie, Algérie, Nation, Nation Algérienne, Nation, Nation Algérienne, Algérie, Révolution, Novembre, Nation, Histoire, Nation Algérienne, Révolution, Comité Central, Peuple Algérien, Islam (7 fois), Etat, Tiers-Monde, Education, Algérie, Révolution, Algérie, Révolution (2 fois), Algérie ».

Souvenons-nous de la remarque du chapitre 1 (voir note 86) sur l'évolution de la graphie du terme « islam » (1976) en « Islam » (1983) ; et dans la Charte nationale, le comité central s'écrit-il avec deux majuscules initiales, ou non ? Un décalage affleure que nous ne parvenons pas à localiser. Et ce n'est pas une explication de texte qui pourra nous montrer, en plus de la lecture clinique des mots dits « clés », autre chose que ce sentiment linguistique amplifié, grossi par la vision isolante, à défaut d'être vérifié et confirmé.

Mikhail Bakhtine l'avait bien vu lorsqu'il analysait « le discours d'autrui »<sup>134</sup>: lorsqu'autrui est non différencié en « une composante individuelle du discours »,... « le discours d'autrui n'est appréhendé que comme un acte social complet, comme une prise de position inanalysable du locuteur, c'est-à-dire que seul le *Quoi ?* du discours est appréhendé, tandis que le *Comment ?* reste en dehors du champ de la compréhension ». Il est toujours rassurant de constater que les grands aussi trouvent (tombent sur) de l'analysable...

### 2.1.2. *De l'autorisation de recherche*

Cet échec-là n'est sans doute pas là et ainsi par hasard. Rechercher le sujet par l'analyse est vraisemblablement un risque à courir. C'est l'identité, « foyer virtuel auquel il est indispensable de se référer pour expliquer un certain nombre de choses »<sup>135</sup>, qui est mise en oeuvre et en cause: celle qui analyse, celle qui est analysée. Entre les deux, ou pour l'un et l'autre, il y a peut-être danger d'érosion, de morcellement: le « malaise dans la civilisation » (d'un titre de Sigmund Freud) se révélant dans les individus. Faut-il alors laisser dormir ce qui ne peut pas être dévoilé sans risque? Peut-on mettre au jour le fait que l'irréductible différence entre l'un et l'autre, le sujet et son altérité, cette garantie identitaire d'authenticité et de complétude n'est pas « naturelle » mais culturelle? Elle peut donc être partagée, dépassée - et analysée, sans risques autres que magiques ni pour l'un ni pour l'autre identité.

Tout dépend de la valeur accordée au culturel: il résulte des interactions sociales, les englobe, les manifeste et les dépasse; il est un élément fondamental de la sécurité existentielle d'un groupe social et des individus qui le composent. ce n'est pas nier ou annuler les différences que le dire, mais au contraire les mettre à leur place

---

<sup>134</sup> Mikhail Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage*, pages 167-168 (éditions de Minuit, Paris, 1979, 1977 pour la traduction, 1ère édition en russe, à Leningrad, 1929).

véritable de constructions humaines dotées de sens. Ceci suppose davantage de confiance et d'abandon.

L'autorisation de recherche existe donc au même titre que l'autorisation de parole. Il se pourrait que ce soit l'autre qui nous la donne, en même temps que nous-mêmes, parce que les risques ont été désacralisés. L'autre : un « tiers-parlant », selon l'expression de Jean Peytard (cf. note 138) qui serait pour partie en nous et qu'il vaut mieux accueillir que nier, ainsi que le montrent les textes étudiés jusqu'à présent.

Nous avons cherché ce « tiers-parlant » dans la poésie: Jamel-Eddine Bencheikh<sup>136</sup> nous rappelle qu'en pays arabe la poésie est « savoir », « corpus... devant servir à l'élaboration des connaissances linguistiques »; son statut se définit « au coeur d'une réflexion de nature épistémologique »; elle est « pratique linguistique », « écriture fermement organisée chargée de délivrer un sens », et ce, autour d'une « architecture », de « motifs ». « Porte-parole », le poète « prête sa voix, mais ne livre pas son expérience », il vit « la vie du nous et non d'un je ». Pour sa part, Jean Cohen<sup>137</sup> montre « la fonction connotative », « affective », « émotive » de la poésie. Nous avons écouté ces deux auteurs, pour mieux entendre nos tiers-parlants.

### 2.1.3. *Place au tiers-parlant*

Cette notion de « tiers-parlant » a déjà été explicitée par Jean Peytard<sup>138</sup>, auquel nous invitons à se reporter. Un poète, Francis Ponge<sup>139</sup>, dit:

« J'avais compté d'abord beaucoup sur les mots. Jusqu'à ce qu'une espèce de corps me sembla sortir **plutôt de leurs lacunes**. Celui-là, lorsque je l'eus reconnu, je le portai au jour »

Primauté du langage, lisons-nous, mais aussi dépassement du dénotatif.

---

<sup>135</sup> Claude Lévi-Strauss, *Séminaire sur l'identité*, communication de Claude Lévi-Strauss, page 332 (éditions Grasset, Paris, 1977).

<sup>136</sup> Jamel-Eddine Bencheikh, *Poétique arabe* (éditions Gallimard, coll. Tel, Paris, 1989, pour la préface et l'édition utilisée ici - mais 1ère édition Anthropos, Paris, 1975), citations extraites, par ordre, des pages 257, 260, puis 163, 154, et pages I, II, V, VI de préface.

<sup>137</sup> Jean Cohen, *Structure du langage poétique* (1ère édition Flammarion, Paris, 1966) - ici pages citées, 194 et 205, extraites de la nouvelle édition dans la collection « Champs » (Flammarion, Paris, 1988).

<sup>138</sup> Jean Peytard, revue *Le Français des années quatre vingts*, mars 1989, éditions du CREDIF, Paris.

<sup>139</sup> Francis Ponge, « Poésie du jeune arbre », in *Le parti-pris des choses* (page 144 de l'édition Gallimard-NRF, coll. Poésie, Paris, 1990)

Le tiers-parlant, nous l'avons également trouvé en nos élèves et en leurs poètes. Ils sont fils et filles de ce peuple qui a mené une guerre d'indépendance et cherche à présent sa parole collective véritable. Elèves profondément amateurs de poésie et de chanson, élèves avides de s'exprimer, mais sous une forme qui le permette. Par exemple, parler *d'autre chose* : la guerre de libération, la nature, la liberté, l'amour...

*Exemples*<sup>140</sup>

« J'ai traversé la planète ronde  
 J'ai parcouru le monde  
 Pour retrouver la voix  
 Qui pour moi était une loi... »  
 (Hakima Kheraz)

« Que le bruit m'endorme  
 De la mer qui chantonne... »  
 (Karim Dekimeche)

« Il faut  
 Si le peuple veut vivre  
 Il faut que le pouvoir le laisse  
 Il faut briser les chaînes... »  
 (Abou el Kasim el Châbi - 1953, traduit par H. Kheraz)

<sup>140</sup> Textes d'élèves. Voir aussi en fin de volume.

Il s'agit d'un même élan, d'une aspiration qui se renouvelle en se disant, comme si le sujet parlant se condamnait simultanément à l'authenticité et à l'insatisfaction. La poésie est un genre très prisé en Algérie (tout comme au Maroc, et au Maghreb en général) et la quasi-totalité des élèves écrivent des poèmes ou des chansons, dans l'une et l'autre langue, et en traduisent: il est fréquent qu'un adolescent chante en anglais et en kabyle, écrive des poèmes en français et/ou en arabe et ait des correspondants en deux voire trois langues dans des pays aussi différents que le Liban, le Canada, la Belgique, la France... Mais l'espace laissé au tiers-parlant ne nous empêche pas d'analyser notre corpus : il se pourrait au contraire qu'il nous permette la tâche.

#### 2.1.4. *Créativité et citation*

Nous pouvons à présent revenir à notre corpus, ce chapitre 1 à deux voix, difficiles à distinguer. Ce chapitre se compose de deux sortes de textes, avons-nous dit, l'une en caractères romains qui veut s'installer à titre de chapeau de présentation seulement, et l'autre en caractères italiques qui est le texte cité. Nous allons donc rechercher les décalages entre ces deux sortes de textes, pour pouvoir ainsi esquisser les formes possibles du sujet.

Or un premier essai nous révèle qu'il y a trois, et non pas deux, sortes de textes, puisque le texte cité l'a été avec quelque créativité.

#### *Exemple*

Le premier texte cité en italique sous le titre « L'ALGERIE, UN PEUPLE ET UNE NATION » est extrait de la Charte nationale (titre I-1), bien que ce ne soit pas dit comme tel dans les sources, mais réinséré à l'intérieur d'un discours « du président » (lequel?) de 1980 - donc le président Chadli, récemment élu (?); il est juste précisé dans le chapeau « le passage suivant »... « parmi les textes qui se rapportent à ce sujet ». Or l'extrait cité oublie tout simplement l'adjectif « arabe » au mot Patrie !

Comparons: « Le peuple algérien se rattache à la Patrie arabe [c'est nous qui soulignons] dont il est un élément indissociable (Charte nationale - 1976)

« Le peuple algérien se rattache à la Patrie dont il est un élément indissociable » (chapitre 1 - 1983 - voir en annexes page 57).

Eliminer le qualificatif « arabe », n'est-ce pas prévenir en la noyant dans une fusion inattaquable toute revendication à la reconnaissance des diversités ? Donc une potentielle revendication de sujet ?

Ce sont alors bien trois et non deux textes, trois et non deux voix qu'il nous faut considérer. Les variantes (ajouts, coupes et retraits) s'ajouteront au jeu entre texte citant et texte cité. Il nous faudra recourir à des lectures feuilletées. Nous essaierons par là de répondre à une seule question, celle des surréalistes : qui vive ?

Notre unique hypothèse est qu'il y a vie du sujet, sans que nous puissions dire à ce stade ce que nous entendons par sujet (c'est vraisemblablement le thème suivant, le miroir, qui nous le permettra) la forme-réponse (re)construite validera ou non nos hypothèses d'ensemble élaborées au départ.

## **2.2. Lectures feuilletées**

Ce titre dit l'acte de feuilleter en même temps que le prolongement duratif d'une lecture sans cesse appelée ailleurs et le résultat de telles lectures. Nous avons recherché les textes sources d'où étaient extraits les textes cités et les avons confrontés, chaque fois qu'il était possible (voir annexes pages 189 et s. pour ces collages en vis-à-vis) ; nous avons analysé et mis en relation chaque sorte de texte, l'italique (cité) et le romain (citant).

Nous allons présenter d'abord la recherche de la voix du sujet (2.2.1.), puis celle de sa formation (2.2.2.).

### *2.2.1. La troisième voix*

Entre la voix citée et la voix ministérielle du citant (1983), une troisième voix s'élève : celle, tue, à laquelle répondent les manipulations (les variantes : ajouts, retraits, coupes) opérées sur la Charte nationale. En effet, la voix citée, dans laquelle nous avons reconnu cette Charte nationale, est elle aussi « mixée » (pour employée une métaphore musicale) : d'abord elle n'est jamais citée en tant que telle dans les sources, et aucune allusion n'y est faite. Nous formulons dès à présent l'hypothèse que les manipulateurs de voix sont les citants. Et nous allons donc essayer de faire surgir en l'isolant, en la différenciant des deux autres, voix ministérielle citante et voix de la Charte citée, cette troisième voix. De plusieurs façons: par l'examen des variantes

dans le texte cité, puis par celui des intersections et différences entre les deux sortes de textes, afin que de leurs lacunes, une forme émerge.

#### 2.2.1.1. Les variantes dans le texte cité

Nous appellerons texte cité ce qui figure en italique sous un chapeau en romain, et se prolonge jusqu'au chapeau en romain, donc cinq textes cités. Mais nous remarquons (brouillage ?) six titres, sur le traitement desquels nous reviendrons, et deux références de sources, le dernier texte cité, qui clôt le chapitre 1, en étant dépourvu. Nous aurons à y revenir.

1 - Dans le texte cité n°1, et par rapport à la Charte nationale (I.1.), sont repérables:

- ° l'ambiguïté sur le titre dont nous avons parlé supra; récupération de légitimité?
- ° une suppression (l'adjectif « arabe » accolé à Peuple); échec à tout vouloir de diversité?
- ° une coupure non signalée de points de suspension, après « dans le monde » (§ 5); a été coupée toute la partie retraçant l'histoire de l'Algérie, depuis Massinissa jusqu'à 1830 (passage historique examiné supra in chapitre 2, pages 91-95); informations supposées acquises? Ou à ne pas remettre en lumière?
- ° des majuscules ajoutées à certains adjectifs (« Nation Algérienne », mais pas « Révolution algérienne ») et à certains noms (« Histoire », « Révolution », qui dans le texte-source figure avec ou sans majuscule) ; majuscule d'appui, de renforcement du sens, non employée lorsque le terme visé doit s'effacer devant un autre (Révolution) algérienne, mais Nation = algérienne, et Nation algérienne (nation « en général ») ?
- ° des ajouts sur 11 lignes (§ 7, 8, 9, 10, 11), avec en particulier une dernière phrase à la première personne du singulier. Qui parle: après l'impersonnelle solennité des premiers paragraphes, extraits de la Charte nationale, qui est une parole légitimée par l'aval massif du suffrage universel, ce « je » cité dont nous apprenons qu'il est « Monsieur le Président de la République » serait-il placé là pour récupérer la légitimité incontestable?
- ° la non-attribution des premiers paragraphes à la Charte, et l'attribution globale du texte cité à un « extrait de discours de Monsieur le Président de la République ».

2 - Dans le texte cité n° 2, confronté à la Charte nationale, nous remarquons:

- ° une nouvelle ambiguïté sur le titre de la première ligne du chapeau: extrait du texte cité (I.2.), il est repris à son crédit par le texte citant; crédit utile voire indispensables?
- ° l'incertitude quant au titre intermédiaire « LA LANGUE NATIONALE »; il figure sous le titre III.1 dans la Charte, mais n'est pas cité comme tel; récupération encore?
- ° des majuscules initiales aux mots « Islam », « Tiers-monde », « Révolution » qui n'en comportent pas dans la Charte; renforcement de la solennité, ou acte visant à manifester ce renforcement?
- ° une coupure (le paragraphe de la Charte consacré aux causes du déclin du monde musulman, et à ses remèdes) ; à ne pas remettre en lumière ? A formuler autrement ?
- ° l'ajout (et la transformation) in fine de deux paragraphes, soit six lignes sur l'éducation religieuse ; citons les deux dernières lignes : « Cette éducation a pour mission d'expliquer les raisons profondes du déclin du monde musulman qui se doit de dépasser la phase du réformisme pour rentrer dans la révolution sociale » ; les mots soulignés sont extraits du paragraphe supprimé sur le déclin du monde musulman: insertion, reprise englobante et réponse magique au déclin du monde musulman (placé non plus en début de paragraphe, mais encadré dans une phrase dont il n'est pas le sujet) par l'éducation ?
- ° un titre (cité plus haut) et deux paragraphes qui ne concernent apparemment pas « L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE » (titre faisant suite aux sources du texte cité n° 1), puisqu'il s'agit de « LA LANGUE NATIONALE » + deux paragraphes dont elle est le thème (au sens logique et rhétorique du terme); confusion volontaire pour diluer les limites entre ISLAM, REVOLUTION et LANGUE NATIONALE ? Totalité fusionnelle encore ? Ce que dit Jean Cohen (voir note 137) à propos du langage poétique semble parfaitement s'appliquer ici.
- ° la non-citation des sources, que ce soit avant ou après le passage dont nous nous occupons au point précédent. Sources inavouables ? Ou transcendantes ? Ou voulant passer pour transcendantes ?

3 - Dans le texte cité n° 3, mis en regard de la Charte nationale, sont à remarquer :

- ° pour rappel, la place du chapeau en caractères romains, qui figure entre deux + deux paragraphes cités, sous un titre; si nous nous fions, de façon « naturelle » au titre et au

thème d'ensemble, c'est-à-dire en lecteur occidental, les deux premiers paragraphes et le titre qui les coiffe appartiennent au texte cité n° 3, et ce titre coiffe aussi le chapeau intermédiaire et les deux paragraphes suivants; mais selon la logique de compréhension que nous avons définie, et à laquelle nous désirons nous tenir, les deux premiers paragraphes et le titre doivent être versés au texte cité n° 2 (voir lignes ci-dessus). L'indication de source, au singulier (« extrait »), sous les deux paragraphes figurant sous le chapeau, confirme la validité de notre construction.

° L'absence de titre au-dessus du chapeau: amalgame interne entre texte citant et texte cité ? Et ambiguïté par rapport au texte cité précédent (nommé ici le n° 2) ?

° Les deux paragraphes cités ont pour sujet « la commission », ce qui ouvre sur le discours indirect: « la commission considère que », « la commission estime que ». Le présent prend ici valeur d'intemporel, d'autant que le sujet reste dans la puissance de l'innommé.

° L'absence de majuscules initiales à quelque terme que ce soit dans le corps d'une phrase - excepté celles comprises dans les sources. Fusion, après l'affirmation écrite forte des deux premiers textes cités, comportant un assez grand nombre de majuscules?

° Les sources mentionnées le sont comme des « Extraits des Résolutions de la 2ème Session du Comité Centrale [sic] »; rien qui permette de parler avec une autorité transcendante - sauf si, et seulement si, « le parti est la force d'avant-garde, de direction et d'organisation du peuple », « le guide de la révolution », « l'organe de direction, de conception et d'animation de la révolution » (Charte nationale, titre II). Mais justement, aucune référence n'est faite à cette légitimité populaire. Evidence acquise ? Evidence intemporelle ? Ou voulant passer pour acquise et intemporelle ?

° L'absence de paragraphe issu de la Charte nationale, même de façon non dite, comme dans les textes cités précédents ; alors ? Effacement et substitution implicite d'une légitimité à une autre ? Le sujet collectif qui a approuvé la Charte nationale par une consultation précédée de débats publics serait-il à présent tenu à distance ?

4 - Dans le texte cité n° 4, confronté à la Charte nationale, sont remarquables :

° l'interruption du premier paragraphe cité au beau milieu d'une phrase du texte original; sont supprimés le reste du paragraphe et le paragraphe suivant; dans le reste supprimé du paragraphe cité, il est question du « manque de conscience professionnelle de certains maîtres », et de la garantie par l'Etat de « la formation

professionnelle »; le paragraphe supprimé, lui, affirme la nécessité « d'une recherche pédagogique sérieuse ». Suppressions diplomatiques, du fait que le document étudié ici s'adresse directement et de façon interne aux membres du corps enseignant et du ministère de l'Education ?

° Une transformation apparemment anodine dans ce premier paragraphe de « ce sont » dans la Charte en « c'est » dans le texte tel qu'il est cité: le « c'est » installe de fait un accord de proximité et non un accord englobant.

Comparons :

«**Ce sont** aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la revaloriser.. »

« **C'est** aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la revaloriser... »

Sensibilité particulière du domaine de l'éducation? Et évacuation des maîtres eux-mêmes ?...

° L'interruption du deuxième paragraphe cité, à l'endroit où est affirmée la nécessité d'une « refonte totale » dans l'éducation.

° L'ajout du dernier paragraphe, qui porte sur la « démocratisation de l'enseignement, son algérienisation, sans arabisation, avec l'ouverture sur les langues étrangères, l'intérêt aux sciences et aux technologies, le lien établi entre l'éducation et la vie d'une part, et la révolution d'autre part... »

° Une majuscule ajoutée à « Education » dans le texte extrait de la Charte;

° Mais l'absence de majuscule à « révolution » dans le texte donné comme cité (qui l'est peut-être, mais d'où ? De qui ?); désir de fonder celle-ci en cohérence avec les autres paramètres cités, tous avec une majuscule initiale (cf. les termes cités, tous avec une majuscule initiale (cf. les termes cités dans l'ajout qu'est l'ultime §) ?

° La non-mention des sources : texte venu d'en haut, de nulle part, de partout, évidence ?

5 - Dans le texte cité n° 5, le dernier, mis en regard de la Charte nationale, sont à remarquer:

° le texte cité est, in extenso et sans ajout, le texte de la Charte nationale (titre III.1), in sous-titre « la formation scientifique et technologique »); seule différence notable: Algérien devient Algérie. Reconnaissance finale de la véritable légitimité, et de sa source populaire ?

° Les sources (réelles ou reprises par d'autres) ne sont pas citées, ce qui fait que le chapitre 1 se termine sur des mots paraissant véritablement authentiques.

° Une majuscule initiale ajoutée à « l'Enseignement des sciences », mais pas à l'enseignement scientifique et technologique »: ne serait-ce pas la même chose? « Sciences » enseignées nobles, valorisées et valorisantes in abstracto, contre « enseignement scientifique » réel sur lequel il vaut mieux glisser ?

#### 2.2.1.2. *Synthèse*

L'examen systématique des textes cités (voir annexes p. 189 et s.) fait apparaître plusieurs cristallisations d'hypothèses :

a - La confusion entretenue des voix

Ainsi n'est-il pas possible d'isoler la voix citante et la voix citée; de ce fait, ce que nous disions quant aux manipulations imputables aux auteurs qui citent, n'est pas probant, vu qu'ils sont peut-être les mêmes, partiellement ou totalement, en deux temps distincts (1976, puis 1983) ; le Parti, dont le rôle défini par la Charte est d'« avant-garde », et plus spécialement son comité central, accueille-t-il à ces deux moments de l'histoire à peu près les mêmes membres ? Tout porte à laisser supposer que oui, or nous verrons qu'il n'en est rien. Dans l'heure de sa lecture, le lecteur peut donc tout au plus définir la voix qui cite par sa date d'intervention - 1983 -, ce qui conférerait à nouveau au temps un rôle identitaire et organisationnel fort, faute de limites autres, voulues, acceptées, formulées.

b - La captation de légitimité

C'est une caractéristique déjà repérée dans les directives pédagogiques, émanant du même ministère. Entre 1976, date de la Charte, et 1983, date du texte présentement étudié, il semble y avoir eu distension de la légitimité et du consensus.

L'histoire nous apprend qu'il y a eu, entre ces deux dates, dans leur équidistance approchée (1979-1980), succession de Chadli Bendjedid à Houari Boumédiène (mort en 1978), révision constitutionnelle, éliminations au comité central et mouvements populaires divers<sup>141</sup>. Est-ce un hasard si les deux seules sources citées sur six citations sont datées de 1979 et 1980? On ne bétonne que ce qui est fragile. Par le langage et celui-ci en rend compte ; le temps et les aléas de l'histoire y sont à la disposition du / des lecteurs(s).

Restent à définir les contours du ON et ceux de son interlocuteur imaginaire, celui que nous avons nommé plus haut le tiers-parlant, indispensable au discours.

c - La place centrale du sujet absent Les manipulations effectuées le sont pour lui (ou contre lui ?) ; c'est lui encore que vise l'éducation, première priorité nationale; et le retrait charitable du terme « arabe » pour qualifier la nation; et les majuscules initiales à certains termes, destinées à apprendre à bien lire à ceux qui ne savent pas voir l'essentiel; et encore la place laissée vacante dans les sources des textes cités - la sienne ? Il n'est pas prouvé que cet espace social existe autrement qu'en puissance.

### 2.2.1.3. Vérifications : les intersections et différences entre citant et cité

Nous confrontons à présent chaque chapeau et le texte qu'il coiffe. Nous cherchons à vérifier nos trois cristallisations hypothétiques, dont la formation vient d'être établie. Et en arrière-plan, nous nous demandons qui « porte le chapeau » et si ce porteur a voix prise en compte. Trois ensembles remarquables se dégagent : les titres et les textes, les incipit et les desinit, les répétitions décalées.

<sup>141</sup> Jean Claude Vatin et Jean Leca, in Encyclopaedia Universalis, article ALGERIE (volume 1, page 732-733); à propos des années 1979-1980, il est dit: «de même, les forces civiles étaient-elles repoussées dans les limites de leurs domaines respectifs: sphères de décision, de production, de contrôle... Le personnel 'historique' sortait du premier cercle. Celui de la première génération de la guerre de libération n'était plus représenté que par Rabah Bitat, président de l'A.P.N. et membre du bureau politique du F.L.N. Celui de la seconde génération, des années soixante cinq, tendait à se contracter à son tour, les deux candidats à la présidence, en 1979, Yahiaoui et Bouteflika, opposés en un combat singulier gauche-droite par le public et les médias, n'ont bénéficié que d'un sursis au bureau politique (de juillet 1980 à juillet 1982) par rapport à d'autres, moins heureux: Draïa, Tayebi larbi, Bencherif, par exemple. De leur côté, les anciens 'héros' des batailles pour l'industrialisation étaient sortis les uns après les autres: Belaid Abdessalam, le premier, écarté du bureau politique (juin 1980), puis du comité central ; Ahmed Ghozali [ndlr: revenu ensuite au premier plan comme ministre des Affaires étrangères], ex-PDG de la Sonatrach (oct. 1980), etc., etc. Petit à petit, les grands barons étaient évincés des appareils d'Etat et du parti... »

## 1. Titres et textes

Six titres en capitales d'imprimerie semblent correspondre à six textes cités et six chapeaux de présentation; et, c'est vrai, il y a six chapeaux de présentation et six - pardon cinq ensembles-textes cités. Seulement, ils ne se placent pas forcément sous le titre dont l'évidence visuelle frappe le lecteur. Les titres font lien, cohésion forcée de l'ensemble pour une lecture dirigée. Les limites entre chaque texte et chaque type de texte (citeur / cité) sont donc brouillées, puisque les titres viennent en concurrence avec les chapeaux pour la compréhension nécessaire au lecteur.

Sur six titres, trois appartiennent à la Charte nationale, mais un seulement figure dans le corps du texte cité, avec une ambiguïté puisqu'il est hors guillemets. Ceci ressemble fort à une mise hors jeu. Les trois titres restants sont une création des auteurs des chapeaux de présentation, mais ils sont deux fois sur trois repris in fine dans le corps du texte cité, donc réintroduits dans l'intersection consensuelle entre textes.

### *Exemples*

LA PERSONNALITE NATIONALE / L'affirmation de la personnalité nationale... (§ 7 - texte cité n° 1)

LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT / La démocratisation de l'enseignement... (§ 3 - texte cité n° 4)

Le rapport entre dernier titre et dernier texte cité est intéressant en ce sens que la reprise du titre est ici inversée, dans un ultime englobement:

L'OPTION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE / La relation intime de l'être humain avec la nature.

Par ailleurs, l'indication des sources fait défaut - ou plus exactement, comme le mihrâb (niche dépourvue de statue figurant dans son vide la présence du dieu) dans une mosquée, illumine le lieu de sa présence par le vide. Le mihrâb a d'ailleurs une fonction bien précise, celle de tracer des limites, de figurer à l'envers; même en poursuivant l'analogie texte / mosquée, nous ne retrouvons pas dans le texte ce lieu porteur de limites, puisque les contours entre textes sont flous pour le lecteur.

Cette question des limites, qui une fois établies, permettraient de faire émerger la forme, même blanche, du sujet, nous pousse à aller examiner plus attentivement les incipit, rapportés aux desinit.

[Tapez un texte]

## 2. Incipit et desinit

Par incipit, nous entendrons le premier groupe de mots du chapeau, qui n'est pas forcément le titre. Le desinit sera évidemment composé des derniers mots du texte cité. Nous avons vu supra (chapitre 2, pages 92-93) que les incipit faisaient sens, jouant souvent le rôle dit « moteur » d'un verbe, tandis que Louis Aragon<sup>142</sup> leur voit un rôle de « clef », d' « échangeur » dans le roman, entre celui-ci qui commence et la réalité extérieure.

Dans les incipit rapportés aux desinit nous pouvons distinguer pour notre part [en *italiques* : notre commentaire] :

a. LA PERSONNALITE NATIONALE ou « l'une des vérités » (puisque le titre est un emprunt non-dit à la Charte citée) / « je veillerai à son application. »

*Le passage du général, de l'intemporel, au particulier, au présent prolongé en avenir possible.*

b. L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE ou « l'enseignement » (même raison qu'en a) / « les courants d'idées qui la traversent. »

*L'assimilation dynamique entre différentes composantes de l'Algérie.*

c. « Le passage qui suit fait ressortir le rôle de la langue nationale » / « d'y contribuer d'une manière spécifique. » (« y » = l'évolution des sciences et des techniques »)

*L'harmonisation heureuse car préservante entre patrimoine culturel rattaché à la langue arabe et modernité.*

d. LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT / « dans ses multiples aspects éducationnels et formateurs. »

*L'unicité de l'enseignement dans ses ambitions comme dans les tâches d'éducation et formation prises en charge.*

e. L'OPTION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE / « du leg [sic] du passé et de la relation intime de l'être humain avec la nature. »

---

<sup>142</sup> Louis Aragon, Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit (éditions Skira, Genève, 1969, pages 45 et 76).

*L'harmonisation finale des contraires: science et nature, modernité technique et passé, être humain avec - seulement la nature?*

Les relations entre incipit et desinit apparaissent plutôt, selon nous, comme des relations de complémentarité, de prolongement, d'englobement, pour un ensemble texte citant / texte cité bien clos, sûrement protégé. De là peut-être nos déconvenues dans l'analyse, montrées plus haut. Cet ensemble texte à l'unité réalisée est en fait, non un texte à deux voix, mais deux voix forcées pour n'en faire qu'une, dogmatique.

Mikhaïl Bakhtine<sup>143</sup> le confirme, par ses analyses sur « le discours d'autrui »: « plus la parole est dogmatique, moins l'appréhension appréciative admet le glissement du vrai au faux... et plus les formes de transmission du discours d'autrui sont impersonnelles. »

L'examen du texte dans son ensemble, de son incipit et de son desinit, le confirme encore, puisqu'il fait apparaître la correspondance englobante que nous citons ici:

« LA PERSONNALITE NATIONALE... /... « du leg [sic] du passé et de la relation intime de l'humain avec la nature ».

Si nous suivons aussi Mikhaïl Bakhtine<sup>144</sup> lorsqu'il affirme que « le début et la fin d'une oeuvre... sont le commencement et la fin d'une activité: c'est moi qui commence et c'est moi qui finis », l'activité ici semble être de mise en cohésion continue, de résorption d'éléments différenciés en une unité incontestable. Les incipit auraient alors, plutôt qu'un rôle d' « échangeur » (Louis Aragon), un rôle de connecteurs: il ne s'agit pas de passer d'un monde à l'autre, mais de mettre ces mondes en cohérence.

Une preuve supplémentaire de cette recherche de la cohérence peut être apportée grâce à l'examen des références-sources et à celui des verbes présentant le texte cité: trois fois est utilisé le verbe « illustrer » - « des principes » dans deux cas et un démonstratif englobant dans le troisième -; une fois le verbe « faire ressortir »; une fois l'impératif de présentation « citons » du verbe citer. Pour ce qui est des références, nous avons vu qu'elles n'étaient que deux sur cinq et qu'elles s'installaient en 1979-80, période charnière entre 1976, date de la Charte nationale, et 1983, date du texte

<sup>143</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage* (éditions de Minuit, 1979, 1ère édition en russe à Leningrad, 1929), page 167.

<sup>144</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman* (Gallimard, Paris, 1978 pour la traduction française, Moscou, 1975), page 76.

analysé présentement. Plus intéressant, l'une concerne le chef de l'Etat, l'autre le comité central. Alors ? Ce serait l'Etat contre le Parti ?

Rappelons que la prééminence du Parti résultait de la constitution de 1963, et qu'elle fut déclarée caduque quelques années après. La recherche d'une voix unitaire est donc tout à fait plausible. Il serait également plausible que dans un élan englobant, les voix faites unitaires aient balayé celle que nous avons nommée la troisième voix. Recherchons-là.

### 3. Répétitions décalées

Nous nous proposons de montrer ici quelques répétitions intégrant le flou, ce flou que Pierre Bourdieu voit « indispensable, notamment dans les négociations »<sup>145</sup>. Le flou, indispensable à la réussite des négociations, ne serait-il pas l'oxygène du sujet, perçu dans ses interactions et non en soi, le sujet, celui qui lit, celui qui négocie chaque jour dans sa pratique, celui qui prolonge un habitus (cf. note 145, page précédente) en l'habitant, en l'adaptant? [en italiques: notre commentaire]

- ensemble-texte (citeur + cité) n° 1: dans le chapeau, nous trouvons « la personnalité algérienne », « la personnalité nationale »; et dans le texte cité (partie n'appartenant pas à la Charte) « la personnalité nationale algérienne ».

*Voilà comment réaliser l'unité : dans la mobilité des définitions de la personnalité.*

---

<sup>145</sup> Pierre Bourdieu, *Choses dites* (éditions de Minuit, Paris, 1985), page 90 ; l'auteur montre que « notre perception et notre pratique, notamment notre perception du monde social sont guidées par des taxinomies pratiques, des oppositions... et les classifications que produisent ces taxinomies pratiques doivent leurs vertus au fait qu'elles sont 'pratiques', qu'elles permettent d'introduire juste assez de logique pour les besoins de la pratique... »

Sur la notion d'habitus: c'est, dit l'auteur dans le même ouvrage, « le sens du jeu », « le jeu social incorporé, devenu nature... le social inscrit dans le corps » (page 80), c'est « une disposition réglée à engendrer des conduites réglées et régulières en dehors de toute référence à des règles » (page 81); il a « partie liée avec le flou, le vague » (page 96); « il obéit à une logique pratique » (page 96). Plus loin (page 99), Pierre Bourdieu définit l'habitus comme « principe d'invention mais dans des limites ». La question de ces limites est intéressante à poser: sont-elles forcément fixes parce que fixées? Ne sont-elles pas plutôt d'ordre transactionnel, c'est-à-dire reconduites avec du jeu, rejouées? Mais rejouées - par qui? Un sujet, des sujets sont alors indispensables. Et justement, dans le même ouvrage (page 19), Pierre Bourdieu montre l'importance de « réintroduire les agents ».

Sur les liens entre habitus et stratégie (terme que Bourdieu préfère à règles): la notion de stratégie est « le produit du sens pratique comme sens du jeu, d'un jeu social particulier, historiquement défini, qui s'acquiert dès l'enfance en participant aux activités sociales, notamment, dans le cas de la Kabylie, et sans doute ailleurs, aux jeux enfantins. Le bon joueur, qui est en quelque sorte le jeu fait homme, fait à chaque instant ce qui est à faire, ce que demande et exige le jeu. Cela suppose une invention permanente, indispensable pour s'adapter à des situations indéfiniment variées, jamais parfaitement identiques. Ce que n'assure pas l'obéissance mécanique à la règle explicitement codifiée (quand elle existe) »... « Cette liberté d'invention, d'improvisation... a les mêmes limites que le jeu. » (page 76)

- ensemble-texte n° 2: dans le chapeau, mention est faite de « l'enseignement », « la formation »; et dans le texte cité - partie n'appartenant pas à la Charte - « l'éducation ».

*Et voilà comment structurer la personnalité, autour de deux ensembles, dans le jeu desquels peut se glisser le sujet.*

- ensemble-texte n° 3: dans le chapeau, « langue nationale » fait écho parfait à « langue nationale » dans le texte cité; il est vrai que ce texte cité vient, non de la Charte, mais explicitement d'une Commission Education-Formation du Parti.

*La langue nationale n'est pas négociable.*

- ensemble-texte n° 4: de répétition décalée en répétition décalée, une définition mouvante de l'être humain potentiellement sujet se fait jour: « citoyen » dans le chapeau, puis « sensibilité de l'homme », « personnalité algérienne » et « vie intellectuelle » et enfin « moyens (matériels et) humains » dans la citation de la Charte.

*La richesse des aspects humains peut fleurir... mais à l'intérieur du cadre tracé.*

- ensemble-texte n° 5: de la même façon, les activités potentielles de l'homme se déploient, bien et mal connotées, de répétition décalée en répétition décalée; « maîtrise de la connaissance moderne », « autres dimensions [que scientifiques et techniques] de la connaissance », est-il dit dans le chapeau; puis, dans le texte cité, tout entier extrait de la Charte, « maîtrise de la science et de la technique », « avoir approximatif et de pur prestige social », « rigueur scientifique et rationalité », « la rhétorique et les connaissances archaïsantes et approximatives », « féconde initiation au patrimoine culturel arabo-musulman », « créativité moderne », « perfectionnement technique », « autres disciplines intellectuelles »... etc., sans oublier « le leg [sic] du passé et de la relation intime de l'être humain avec la nature ».

*Tout est dit, listé, encadré (sauf la linguistique... mais la rhétorique, si bien employée dans ce document, y est assez mal jugée).*

Nous retrouvons ici l'expression humaine encadrée, ou plus exactement la tentative d'encadrement de l'expression du sujet, déjà repérée dans le chapitre 1 (cf. pages 41-45 et 55-56).

Nous voyons bien par ces analyses complémentaires comment et pourquoi le sujet est vivant, dans son absence mais sa potentielle présence; comment et pourquoi l'unification des voix différenciées doit être réalisée, et la légitimité de source populaire remise en scène pour servir et valoir ce que de droit, comme disent les juristes occidentaux, suivis par nos auteurs pour une part, en ce qu'ils négligent les habitus transactionnels anciens; nous voyons bien enfin le resurgissement malgré tout de cet habitus ancien dans les productions textuelles analysées.

Sans limites fermes, le sujet à qui seul l'espace du flou, du jeu entre termes est laissé, est par conséquent sans centre... et sans possibilité de décentrement. Le sujet ne semble pouvoir s'investir dans une autre forme que celle de l'errant, qui recommence chaque jour son errance, et rejoue sa vie, son être, ses prétentions. Il est questions non dites, auxquelles les variantes étudiées sont réponses désamorçantes: supprimées la diversité linguistique et culturelle, l'histoire avant 1830, le passé et les doutes éventuels sur la légitimité de la parole présente, cela par des réponses cohésives. Le sujet est donc essentiellement langage.

### 2.2.2. *Formes en formation : analogies et substitutions*

Nous rechercherons non pas une forme mais des formes, qui, par-delà d'éventuelles singularités individuelles, pourraient témoigner de régularités remarquables. Comment ?

Nous avons choisi de rechercher le sujet d'abord dans la fonction-sujet, au sens grammatical du terme, non en tant qu'il est nommé (par un groupe nominal) mais en tant qu'il est désigné - par un pronom. L'étude du jeu évolutif des pronoms dans le corpus constitué par le chapitre 1 du document de 1983 sera donc notre première approche. Ce sujet nous induira à un mode de lire particulier, que nous appliquerons dans un deuxième temps, au texte-corpus considéré dans son ensemble unifié.

#### 2.2.2.1. La fonction-sujet: étude du jeu des pronoms

Sont remarquables les pronoms de la troisième personne du singulier, et ceux de la première personne.

° L'évolution des pronoms de la troisième personne du singulier

De l'ensemble-texte n° 1 (rappel: ensemble-texte = chapeau citant + texte cité) à l'ensemble-texte n° 5, oscille de « elle » à « il » avec un détour in fine par le « on ». Voici cette évolution synthétiquement retracée.

- Ensemble-texte n° 1: « elle » dans le § 3 du chapeau, qui ne contient aucun sujet nominal, renvoie au titre (« la personnalité nationale ») et/ou au § précédent, deux phrases plus haut « [les valeurs de ] la personnalité algérienne »); mais « elle » fait également connexion avec, dans le § suivant, le groupe nominal doté de majuscules initiales (« la Direction Politique »); à quoi répond dans le texte cité le « il » qu'est « le peuple algérien », puis le « elle » de « la Nation algérienne », complété du « elle » central entre « l'Algérie » et « la Révolution algérienne », pour finir en un « elle » qui cette fois-ci renvoie à « l'affirmation de la personnalité nationale algérienne ».

Il y aurait donc recouvrement analogique entre « personnalité nationale » et « affirmation de la personnalité nationale »; la « personnalité nationale » serait un ensemble englobant transcendant les personnes et intégrant dans une perception unifiée « peuple », « Nation », « Algérie » et « Révolution »; entre « peuple » (en minuscules) et « Révolution », « l'Algérie » à la fois concrète par son territoire et abstraite par sa souveraineté, assurerait - par conversion, par englobement ? - la fluidité d'un sens analogique.

- Ensemble-texte n° 2: « il » (« l'enseignement ») se commute en « il » (« le peuple algérien ») puis en « il » (l'«Islam»); à quoi fait écho le « elle » qu'est « la langue nationale ».

Nous remarquons ici le même va et vient entre abstrait et concret, entre termes affirmés dans leur parenté mutuelle.

- Ensemble-texte n° 3 : « elle » (« la commission »), renvoie à « elle » (« la commission »)... mais sous le titre « la langue nationale » et sous un chapeau dont celle-ci est l'unique groupe nominal au féminin.

Ce « elle » replié sur soi installe à la fois une horizontalité monotone des significations et une échappée par la verticalité des transcendances qu'est « la langue nationale ». Jusqu'à présent le pronom « elle » est majoritaire en nombre d'occurrences.

- Ensemble-texte n° 4 : « elle » (la Démocratisation de l'enseignement ») se convertit en « elle » (« l'Education nationale »), puis en « elle » (« la fonction

enseignante et la nécessité absolue de la revaloriser »), et en « elle » intégrant « Education nationale » et « fonction enseignante »; ce « elle » unifié devient alors « l'éducation ».

Nous trouvons la trace d'un processus par l'intime humain, et non par les chaînes de raison » de la généralisation : c'est le passage par « la fonction enseignante » qui désigne à la fois le maître concret et son au-delà qui permet d'aller et venir entre « Démocratisation de l'enseignement » et « éducation », c'est-à-dire entre présent et passé, idéologie socialiste et héritage culturel, et, entre ces tensions vécues et par-là même reconduites, d'assurer une permanence dynamique des êtres et des choses.

- Ensemble-texte n° 5 : « il » (« l'enseignement en Algérie ») mute en « on » (qui ne renvoie à personne - sauf au scripteur) puis en « le patrimoine culturel arabo-musulman » et, in fine, en « elle », « la culture algérienne de demain ».

Le rôle majeur de l'enseignement, en relation avec le langage, apparaît ici: unifier passé et présent, dans une perspective d'avenir, c'est-à-dire donner sens au temps. C'est « on » qui l'exprime, c'est-à-dire chacun et tous.

### *Remarque*

Dans un souci de rigueur nous n'avons pas pris en compte les pronoms sujets apparents de tournures impersonnelles, tels que: « il appartenait (à la grande Révolution libératrice) » (t. 1 - dans le chapeau): « il est incontestable que (la langue nationale...) » (t. 2 - dans le texte cité n'appartenant pas à la Charte); « il n'en reste pas moins qu'il ne s'agit pas là (d'un choix exclusif)...il sera possible (au citoyen de l'Algérie future) » (t. 5 - dans le texte cité de la Charte).

Nous ne savons pas précisément quelle valeur ils peuvent avoir, à part celle, mobile, de mise en valeur (cas 1 et 2) / rejet plus loin du sujet dit réel lorsque la tournure le requiert (cas suivants).

### ° Les pronoms à la première personne

Sont visés ici le « nous » de l'impératif « citons » (chapeau n° 1) et le « je » de « j'ai pris » [l'engagement], et « je veillerai » [à son application] (texte cité n° 1, non-Charte). Le « on » qui cite dans le dernier chapeau peut être pris comme un avatar de la première personne du pluriel.

Ainsi donc le « je » n'est employé que comme garant, un garant actif issu du suffrage des représentants du peuple, qui s'engage, un garant dont le nom n'est pas cité, apparaissant ainsi comme pure forme; le « nous », in fine étendu au « on », joue un rôle moteur, de déclencheur de texte, c'est-à-dire de sujet parlant. Ce sujet parlant dépasse l'une ou l'autre personne pour les intégrer toutes.

#### 2.2.2.2. *Le sujet à travers le texte du corpus: vérifications par la lecture transversale*

Nous cherchions par les analyses qui précèdent à décrypter les possibles formes en formation du sujet : elles apparaissent comme mobiles, à l'intérieur d'un espace clos qui est celui de l'Algérie; c'est un espace géographiquement et affectivement concret, mais aussi de représentation, parcouru par des notions elles aussi mobiles, dont la translation analogique assoit l'autorité. Il n'y a donc de sujet qu'en potentialité, en formation toujours reprises, sans cesse arrêtée; ce sujet est tout-puissant, mais impuissant, car sans limites précises et sans centre autonome auquel il puisse se référer.

La question du sujet que nous posons en termes d'abord individuels, même si le sujet nous paraît être porteur de la parole collective, doit sans doute être posée en d'autres termes: il n'y a pas de sujet seul et il n'y a pas de sujet immobilisé. Le processus d'abstraction par lequel nous, occidentaux, avons élaboré la notion de sujet, doit donc être suspendu, pour que nous puissions participer, le temps de la compréhension, à un autre processus de formation des notions, travaillant sur l'être humain en vie (que nous disons « concret »), en transformation vitale, et non sur sa stabilisation seule.

Nous allons donc affermir nos dires en utilisant des méthodes de lecture globalisantes, intégrant le jeu des termes à l'intérieur du champ de lecture « Algérie ». A partir du titre initial, « La personnalité nationale », nous allons circuler de translation en translation dans les termes désignant les êtres humains - ou leur représentation puisque nous avons vu que nos délimitations n'étaient pas forcément celles qui convenaient: il entre du flou dans les critères de composition de ce corpus, qui rend compte d'une activité de lecture, et c'est volontaire. Les équivalences suivantes peuvent être lues :

*LA PERSONNALITÉ NATIONALE ~ le peuple algérien ~ la personnalité algérienne  
~ elle ~ la Direction Politique ~ réalités de la personnalité nationale ~ le peuple  
algérien ~ Patrie ~ Nation ~ peuple lui-même ~ tous les citoyens qui le composent ~*

*Nation Algérienne ~ Algérie ~ Affirmation de la personnalité nationale ~ elle ~ le ciment de l'unité nationale ~ le peuple algérien dans son ensemble ~ nation ~ Comité Central ~ je ~ Le Peuple Algérien ~ un peuple musulman ~ personnalité historique ~ le peuple algérien ~ peuples musulmans ~ Tiers monde ~ la société ~ les générations futures ~ notre personnalité civilisatrice ~ monde musulman ~ personnalité nationale ~ l'ensemble des citoyens ~ l'homme ~ la personnalité algérienne ~ l'identité nationale ~ conscience algérienne ~ tous ~ travailleurs ~ adultes ~ citoyens de l'Algérie future ~ lui ~ l'homme ~ l'être humain*

Entre l'un et le multiple, l'abstrait et le concret (ce que nous nommons tel, alors que ce qui fait sens c'est ce que nous lisons tel), tel terme et sa répétition décalée, une oscillation continue a lieu. Nous pourrions qualifier cette activité de redite, en même temps que son résultat, comme de la « répétition », puisque la lecture utile fait appel non à la dénotation, mais plutôt aux connotations.

*2.2.3. Synthèse finale: le thème récessif « sujet » et ses conditions de stabilisation*

#### 2.2.3.1. Qui vive ?

Cette injonction questionnante des surréalistes, que nous avons utilisée à la fois comme méthode de recherche et comme hypothèse de départ nous a révélé une parole incontestablement vivante; cette parole se manifeste par son activité de cohésion; elle appartient à un « ça » dont le nom toujours échappe en se transformant, se sauvant ainsi d'une immobilisation sans doute mortifère. Ce que nous avons nommé la « troisième voix » apparaît et s'exprime « en creux, en négatif, par son absence vive; « en plein », répondant à l'absence vive, c'est la voix rendue à une unité comme à une légitimité primordiale qui parle.

Il n'y a donc de sujet que mobile, dans un cadre à la fois prédéterminé (l'Algérie), et illimité dans le temps comme dans l'espace (les peuples musulmans, le peuple lui-même...). Le sujet, vif absent, n'existe qu'en se déployant à l'infini, dans et par cette opération même. Le thème récessif « sujet » est donc un thème qui s'échappe en se constituant. Il implique fortement le lecteur dans - semble-t-il - son activité répondante parallèle de sujet. Ceci sera à vérifier dans les pages qui suivent, consacrées à l'autre thème récessif.

Nous pouvons ainsi fournir un début de réponse aux hypothèses d'ensemble émises à propos des « thèmes récessifs » :

1. la composition des thèmes entre eux se fait par la lecture et le lecteur actif ;
2. la formation des « thèmes récessifs » est incessamment renouvelée, par l'activité même du lecteur; elle est à la fois contenu, activité et résultat de cette activité ;
3. l'utilité des « thèmes récessifs » est celle de liberté du sujet: le lecteur, impliqué comme sujet de parole, casse les circularités d'un discours déployé, à prétention unitaire et dogmatique, dont la prétention reste toujours en deçà de son achèvement, asymptotique à lui, donc vivante, agissante, attendant d'autrui ses limites définissantes.
4. la dynamique des thèmes est bien de flux, de portage, d'attraction; c'est la marque qu'il y a quelqu'un à porter; quelqu'un dont l'activité même clôra ou complètera en la revitalisant cette dynamique.

#### 2.2.3.2. Qui lise ?

Sont en question alors les conditions de stabilisation, non du thème, mais de la lecture du thème. La lecture doit intégrer le mouvement et le flou qui en découle. Il s'agit pour le lecteur occidental de suspendre les artifices par lesquels notre langage, notre lecture, mais aussi notre identité se constituent, en particulier :

- l'extériorité du sujet
- son caractère final, isolé
- la prééminence du cognitif sur l'affectif dans la lecture
- la perception de texte en soi, au lieu de la lecture du texte.

Il ne s'agit pas pour autant d'échanger son identité pour une autre, celle d'en face; il s'agit de lui faire suffisamment confiance pour se laisser aller à la suspendre, pour la laisser se balancer, le temps d'une lecture participante.

Le seul moyen de dissiper le flou né de la mobilité d'un « thème récessif » n'est pas de le casser artificiellement, ou de le tirer à soi, mais de l'accompagner dans un mode d'activité temporairement symbiotique, en se laissant porter. Et, si la connaissance et la communication s'effectuent par les marges de l'identité, il est important de percevoir (sans forcément le « cerner ») le sujet, ou, à défaut son miroir, et l'opération qui le constitue.

Ainsi le lecteur fonctionnerait-il pour miroir une part comme sujet porté par le flux du langage lu et pour une part comme miroir qui, s'illuminant à la présence d'un être dans son foyer (re)constitue les significations. Son extériorité ne serait acquise qu'une fois qu'il en aurait accepté le délaissement. Ce processus d'abstraction « par en bas » permettrait aussi de dénouer le noeud gordien qu'est l'enfermement dans un monde plat, accumulatif, des analogies, sans pour autant faire appel à une verticalité transcendante<sup>146</sup>. Nous aurons à y revenir, lors du travail sur le prochain « thème récessif ».

### 2. 3. Qui vive ? Qui lise ? Preuves par les analyses externes

Nous avons fait appel à des auteurs venus d'autres horizons du savoir et de la vie, pour affermir nos thèses sur le thème récessif « sujet ». Ce sont d'autres tiers-parlant qui ont place ouverte - et dite - dans la recherche. Nous ne parlons pas d'analyses externes au langage, mais d'analyses externes tout court, puisque, avons-nous vu, le sujet est langage.

#### 2.3.1. *L'être humain sujet: dualités et mobilités*

° Jean Servier<sup>147</sup>, ethnologue, nous explique que « dans les conceptions populaires du nord de l'Afrique, le corps humain, à l'image de l'univers, est formé de couples. Le mot qui désigne le corps, avec le sens réfléchi de 'personne' est un masculin pluriel en kabyle: 'iman'. Il est habité par deux âmes, une âme végétative, 'nefs', une âme subtile ou souffle, 'rruh' (page 11). Cette dualité se retrouve chez les anciens Sémites, et chez les Grecs antiques ». L'homme, continue Jean Servier, « est le reflet de l'harmonie céleste dans ses actions... il entre dans le jeu des forces cosmiques par l'observation des rites » (page 158).

° Noureddine Toulbi<sup>148</sup> montre la « violence faite au sujet algérien **d'investir deux codes de valeurs antithétiques** » (page 32). De là l'importance des rites pour établir un lien « entre le monde de la vie courante et le monde mythique des ancêtres et des divinités » (Jean Cazeneuve en 1972, cité par l'auteur, page 28). Il signale

<sup>146</sup> Michel Foucault, in Les mots et les choses (éditions Gallimard, Paris, 1968) parle de « l'homme », « point saturé d'analogies » (page 37); et (page 38) « l'espace des analogies est au fond un espace de rayonnement. De toutes parts, l'homme est concerné par lui; mais ce même homme, inversement, transmet les ressemblances qu'il reçoit du monde. Il est le grand foyer des proportions - le centre où les rapports viennent s'appuyer et d'où ils sont réfléchis à nouveau »

<sup>147</sup> Jean Servier, Traditions et civilisation berbères - les portes de l'année (éditions du Rocher, Monaco, 1985 - 1ère édition Robert Laffont, Paris, 1963), pages 11 et page 158.

<sup>148</sup> Noureddine Toulbi, Religion, rites et mutations, avec une préface de Carmel Camilleri (ENAL, Alger, 1984).

« l'ambiguïté de l'agent algérien face à sa culture, ou plutôt face à ses cultures » (page 61) et montre l'oscillation continue « entre le traditionnel et le moderne » donc « l'ambivalence culturelle » (page 64). Les enquêtes qu'il a conduites font émerger les trois caractéristiques suivantes: « compétition ostentatoire » dans l'acquisition de biens matériels, « moindre tolérance aux frustrations », « apparences d'un plus grand marginalisme social chez les jeunes des classes les plus déshéritées » à la recherche « d'un modèle identificatoire » (pages 73-74-75-76).

Face à « l'ambivalence culturelle », des conduites-types sont repérables: « les attitudes sélectives ou dissociatives [qui consistent à] extraire du code originel de valeurs des signifiants préférentiels devant attester de l'attachement aux valeurs traditionnelles », « les attitudes alternantes... qui séparent dans le temps la réalisation des actions », « les attitude éclectiques... qui procèdent d'un syncrétisme général rendant possible une intériorisation active de valeurs contradictoires » (pages 254-255).

° Mostefa Boutefnouchet<sup>149</sup>, dans La famille algérienne [choix de titre à comparer avec : la famille en Algérie] montre en s'appuyant sur une enquête l'impact des mutations sociales sur la famille algérienne: c'est au départ « une grande famille, patriarcale, agnatique, vivant dans l'indivision » (page 53), mais l'indivision perd de ses droits en milieu urbain (page 104); « l'individu à l'intérieur du groupe social d'origine donne la prédominance à sa famille, sa grande famille, et, à l'intérieur de sa grande famille donne un privilège au groupe des enfants, donc au lignage menant jusqu'à l'ancêtre éponyme, le fondateur mythique ou réel » (page 53); l'individu est pris dans un réseau de structurations sociales à six niveaux (page 55); l'entraide joue encore beaucoup (page 108), souvent de façon quasi-obligatoire (page 236). Mais le respect dû à la parentèle a tendance à se restreindre au père seul, gardien des valeurs ancestrales (page 113), tandis que les parents sont en très grande majorité pour une éducation démocratique des enfants (page 118).

Pour cet auteur, les aspects essentiels du changement social en Algérie sont: le déséquilibre démographique avec l'explosion des moins de vingt ans, l'introduction de la femme dans la vie publique, l'importance de la scolarisation, la professionnalisation de la population, la volonté de développement et l'acculturation créant, notamment chez les jeunes, un bilinguisme particulier (page 202 à 205). L'évolution se réalise donc « sous une double tension sociale: le respect de la tradition et l'aspiration à la modernité » (page 205). Ceci se manifeste par exemple dans la vie des jeunes: « bien

---

<sup>149</sup> Mostefa Boutefnouchet, La famille algérienne (SNED, Alger, 1982).

qu'en théorie, le jeune algérien une fois majeur, est libre de ses actes, en pratique, il est lié à sa structure socio-familiale » (page 239).

° Pour ce qui est de l'aspect politique des choses, nous ne citerons pas à nouveau les analyses externes au langage utilisées dans le chapitre 1 à propos des déficits de légitimité des auteurs des textes étudiés, et de la parole collective (voir in chapitre 1 les pages 72 à 76).

### 2.3.2. *L'être humain sujet: langage et éducation*

° Nefissa Zerdoumi<sup>150</sup> étudiant l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien, explique que l'enfant qui apprend à parler « imite toujours sa mère »; d'ailleurs il n'est parfois pas compris par son père (page 119).

Dans les comportements, la jalousie entre enfants d'une famille, que la mère flatte, exacerbe, utilise, avant de s'en plaindre « trouve un milieu favorable à son développement, à tel point que l'on peut se demander si cette crise ne serait pas en réalité l'expression aiguë d'une ambiance latente » (page 147). En ce qui concerne « la première éducation », elle est « d'abord un apprentissage de mécanismes: 'il faut', 'il ne faut pas'... » (page 159). Mais ces comportements induits sont modulables selon l'autre en cause (d'où l'importance de fait du sujet): « il est malséant de mentir à un voisin, mais on peut sans hésiter mentir à un étranger »; qui plus est, « les termes mêmes dans lesquels s'exprime le mensonge ont une grande importance. Lorsque le langage employé permet une double interprétation, le mensonge paraît moins caractérisé et on a tendance à ne pas le considérer comme répréhensible » (page 171). Primauté du langage... Un autre comportement à signaler est le rituel des salutations: « les formes de salut doivent nécessairement varier avec les personnes auxquelles on s'adresse » (page 246).

L'éducation procède par « l'exemple et l'imitation » (page 173), de façon très différenciée selon que l'enfant est garçon ou fille: tandis que le garçon développe son moi dans les limites de ce qui est interdit, la fille apprend à « obéir et se taire » (page 186).

° Malek Chebel, ethnologue, étudiant Le corps dans la tradition au Maghreb<sup>151</sup> montre que le corps « est d'abord un corps textuel, un corps soumis à la suprématie du

<sup>150</sup> Nefissa Zerdoumi, Enfants d'hier - l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien, avec une préface de Maxime Rodinson (Maspéro éditeur, Paris, 1982).

verbe... La loi s'est faite chair... » (page 151); « lieu de l'inscription, le corps est aussi un simulacre d'organisation subjective »...[que] « très précocement la société se chargera de marquer au sceau de la communauté-hôte... les initiateurs étant... toute personne qui ne se confonde pas totalement avec le Self lui-même » (page 153).

L'auteur montre que, plus généralement, « le corps est présent à tous les niveaux d'organisation formelle ou informelle de la société » (page 11), par le langage qui décrit « avec un luxe de nuances la perception du corps »; mais « ensuite, le corps est mis en relation avec le mythe ».

### 2.3.3. *L'être humain sujet : lecteurs et lectures*

L'être humain sujet est vivant, mais encadré par sa société, par les autres, qui sont des « mêmes ». La lecture purement culturelle (ou intra-culturelle) serait alors confirmation, répétition, retour aux sources, communion. A ceci près que les représentants de l'altérité existent - notamment par leurs textes. Citons-en deux, extraits du même livre: Abdelkebir Khatibi et Roland Barthes<sup>152</sup>.

° Abdelkebir Khatibi, poète et linguiste d'origine marocaine travaillant sur « l'intersémiotique » nous parle ainsi de ces lectures-là: « je suis infiniment attaché à ces textes, à cette musique qui m'ont initié au corps de l'autre... rupture de l'identité, je n'atteins l'autre qu'en le simulant... » (page 210). Mais il dit également: « quand j'écris en français, ma langue 'maternelle' se met en retrait: elle s'écrase. Et entre au harem. Qui parle alors ? Qui écrit ? (page 206). Le scripteur et lecteur(s), avance-t-il: « un maquereau entre deux prostituées ». Vision d'interdépendance et de transgression pour chaque acteur vu comme vivant...

° Roland Barthes dit pour sa part : « peu à peu je me rends compte combien l'entreprise sémiologique... est restée prisonnière des catégories de l'Universel, qui règlent, en Occident, depuis Aristote, toute méthode. En interrogeant la structure des signes, je postulais innocemment que cette structure démontrait une généralité, confirmait une identité, qui, au fond, en raison du corpus sur lequel j'ai toujours travaillé, n'était que celle de l'homme culturel de mon propre pays » (page 213). Et il ajoute: « ce qu'il nous faut apprendre, ce n'est pas à réciter un modèle. Mais à inventer pour nous une langue 'hétérologique', un 'ramassis' de différences, dont le

<sup>151</sup> Malek Chebel, *Le corps dans la tradition au Maghreb* (P.U.F., Paris, 1984).

<sup>152</sup> Abdelkebir Khatibi, *La mémoire tatouée*, avec une postface de Roland Barthes (1ère édition Denoël, Paris, 1971, épuisée; l'édition citée ici est celle de la collection 10/18, Paris, 1979).

brassage ébranlera un peu la compacité terrible (parce qu'historiquement très ancienne) de l'ego occidental » (page 215).

Il s'agirait donc bien d'une lecture (et d'une écriture) « décentrée », participante, dans laquelle chacun des sujets engagés est actif et trouve de quoi renouveler son vivre.

#### 2.3.4. *Synthèse intermédiaire*

Les analyses longuement menées pour dévoiler les formes du thème récessif « sujet » nous ont permis d'en faire émerger les voies d'accès : une lecture, dans laquelle s'inscrit le corps vécu, à la fois sujet pour soi et miroir de l'autre; une lecture jouant le jeu des analogies puisque les catégories de notre raison occidentale ne sont pas universelles; une lecture souple, dans la mesure où le sujet maghrébin, aux marquages stricts mais aux limites imprécisables autrement que dans le concret des relations vécues, attend de l'autre, son lecteur, son frère (ou, ce qui revient au même, son-non-frère), d'abord qu'il l'accepte et le conforte dans son identité, pour qu'il puisse alors accéder à une communication dégagées des rêts du même.

Le thème récessif « sujet » est apparu dilué, omniprésent et imprécis, repérable en creux dans les thèmes dominants. Nous pouvons l'appivoiser, le partager, y participer, mais non le nommer ou le fixer sans erreur ni danger. Ainsi donc, après avoir reconnu les voies d'accès au sujet, et non les formes fixes, il serait utile d'en rechercher les voisinages et parentés. Comment ?

Si les marges du sujet maghrébin sont imprécises, mouvantes et fluctuantes, ce sont les nôtres qu'il faut utiliser, non pour les décalquer, mais pour prendre part à ce qui se joue dans la communication autrement que selon notre règle du jeu/je. D'où une première manière de faire / lire: en étant à la fois présent, actif et abandonné.

Nous l'avons vu, le sujet se déploie transversalement au discours, dans la fusion entretenue, parfois forcée, des voix. Dans l'accumulative profusion née des déplacements analogiques, seul un être immobile, foyer du réel et du virtuel peut saisir au vol ce mouvement, et, le retournant, le redynamiser. Un être immobile ou une transcendance, transmutant les répétitives horizontalités en verticalité fulgurante, comme c'était le cas durant le Moyen-Âge européen, ainsi que l'a montré Michel Foucault (cf. note 146).

Nous n'étudierons pas la transcendance - faute d'intérêt pour ce thème, faute aussi d'utilité immédiate pour notre étude et faute d'appel du corpus créé, ces trois raisons n'en faisant qu'une au fond.

Nous étudierons le miroir, et en chercherons la présence et les manifestations dans le corpus défini pour les thèmes récessifs: le chapitre 1 du document de 1983 intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire » + un document occidental de même niveau dans la hiérarchie des normes et des auteurs + deux documents de niveau supérieur, l'un algérien (la Charte en son introduction), l'autre français.

### **III - L'AUTRE THEME RÉCESSIF : LE MIROIR**

Ce titre unit et recouvre deux questions :

- celle des effets du miroir ;
- celle de l'objet-miroir, qui n'en est peut-être pas vraiment un.

Nous les étudierons successivement, dans notre corpus et avec des textes comparatifs.

#### **3.1. Les effets du miroir dans les textes**

##### *3.1.1. Rappel*

Notre présent corpus, avons-nous vu précédemment, présente des caractéristiques de décalages, répétitions, accumulation, effacement :

- titres qui promettent et donnent autre chose (chapitre 1, par exemple in 2.2.1.), ce que nous avons pu retrouver dans les pages qui précèdent avec nos analyses des voix (cf. pages 145-146-147) ;
- accumulation des adjectifs et répétitions destinées à resserrer la complicité affective avec le lecteur (cf. page 66, in chapitre 1), ce que nous avons retrouvé dans les répétitions décalées (pages 148-150 du présent chapitre) ;
- effacement des sujets qui pourraient être nommés et ainsi isolés (pages 151-153 du présent chapitre, analyses des pronoms et des sources).

### 3.1.2. *Hypothèses et méthodes pour continuer*

La présente constellation d'*hypothèses* s'organise autour de celles que nous avons déjà émises en fin de parcours dans l'étude du sujet :

- entre les formations intra-textuelles, comme entre texte et lecteur qui le rend à la vie, il y aurait effet de miroir ;
- décalages, répétitions, accumulation, effacement, qui marquent les effets, tout ceci témoignerait d'un miroir perçu comme possiblement défailant, mais indispensable ;
- le lecteur aurait alors à fonctionner comme sujet porté par le flux du langage et comme miroir de l'autre sujet; c'est pourquoi il serait fortement impliqué dans cette activité répondante de sujet que nous appellerons lecture;
- cette lecture, fine, heureuse et efficace serait participante par les marges, les limites du sujet concret et différencié, sécurisé quant à son centre et apte à entendre l'autre sujet; ce serait là une lecture interculturelle.

Pour les *méthodes*, nous allons essayer d'appliquer au texte les outils dégagés dans les chapitres précédents:

- la recherche du « socle » et du « sens », l'un résultant des formations majoritaires, l'autre des formations différenciées, minoritaires (cf. 2.2.4.2. in chapitre 2);
- la recherche de « stéréotypes » (ou lieux communs) et schèmes, à travers les formations que nous avons appelées intermédiaires et l'étude des transitions, lieux de repérage des trans-actions, dans les incipit et desinit (cf. 2.2.3. in chapitre 2).

Cela doit nous permettre aussi d'affermir ces outils en les appliquant à d'autres textes, d'en vérifier ainsi le caractère transférable, et, éventuellement, les conditions particulières à préciser pour ces transferts.

Ces analyses ayant été montrées une fois dans leur détail et leur progression, nous en présenterons seulement les conditions de validité et les résultats. Nous avons recherché par ces analyses les modes d'interaction de l'autre et du sujet dans notre corpus.

Trois modes principaux vont pouvoir être dégagés : *l'attraction*, *la frontalité*, *la fusion*, qui tous excluent en la re-lisant la parole de tel ou tel vue comme partielle pour mieux magnifier la puissance d'une parole totale. Ces modes sont à reconnaître, pour pouvoir les intégrer à la lecture des contextes culturels, puis aux pratiques d'enseignement-apprentissage.

Mais les comparaisons menées vont nous montrer aussi que la prise en compte du sujet est souvent un leurre dans les textes français dans la mesure où celui-ci est réintégré tôt ou tard dans une généralisation à prétention universelle qui, bien qu'elle porte son nom (être humain, individu, sujet, citoyen, tous, chacun...) et parle en son nom, le dépasse et finalement l'oublie.

### 3.1.3. *Les outils : formations majoritaires, minoritaires, intermédiaires et incipit / desinit*

Dans trois des quatre textes soumis à examen, les paragraphes longs constituent les formations minoritaires, qui, avons-nous avancé, donnent plutôt le sens. Les paragraphes courts, les plus nombreux, bâtiraient le socle d'assentiment. C'est, après coup, explicable simplement: ce qui réclame des développements est ce que le scripteur veut transmettre, d'où les paragraphes longs; en revanche, ce qui est (ou veut apparaître) évidence de base pour un ensemble de lecteurs n'a pas à être développé, et est donc dit brièvement.

Mais l'écart constitué par le texte dérogeant à la règle tendancielle dégagée pose question. Les faits sont à reconsidérer, pour une explication plus précise: dans les directives ministérielles françaises de 1985 (<http://www.legifrance.gouv.fr/BO>), les paragraphes longs constituent la formation majoritaire et les paragraphes courts la formation minoritaire, tandis que les formations intermédiaires sont réduites à une unité, à la limite des paragraphes longs. La compréhension de cette inversion de tendance doit se faire en relation avec ce fait: si l'espace de la transaction est étroit, c'est qu'il n'y a pas ou peu à négocier, et donc que le socle d'assentiment est supposé acquis.

Ainsi donc, si la différence fait sens, comme nous l'avons affirmé, il faut entendre cette différence de façon intra-textuelle, mais également d'un texte à un autre. Dans l'écart que nous citons ici, la différence qui fait sens est justement cet écart, constitutif d'un socle d'assentiment moins fourni - parce qu'ancien déjà et, comme tel, assuré.

Mais peut-être est-ce notre mode de calcul qu'il faut incriminer ? Nous ne le pensons pas, même si entre trois et cinq des paragraphes dits longs de ce texte pourraient être « tirés » vers l'espace des formations dites intermédiaires. Nous aboutirions alors à une équivalence entre nombre de paragraphes longs et nombre de paragraphes courts, qui serait moins parlante que l'écart constaté par notre mode de calcul. L'objectif reste en effet, non d'aboutir à des constructions en-soi, absolument valides, mais de comprendre l'institutionnel, et de nourrir un mode de lecture à la fois simple et reproductible pour d'autres contextes.

Les formations intermédiaires sont apparues de nouveau comme des « stéréotypes », lieux communs des trans-actions (et transactions) possibles ; nous avons affiné l'analyse par la mise en relation incipit / desinit et par la comparaison ; nous y reviendrons en point 1.3.5.

Les modes de définition et de calcul employés semblent pouvoir être réemployés avec efficacité. Rappelons ces modes de calcul :

- le paragraphe est marqué par un décrochement en son début et un passage à la ligne en marque la fin ;

- le paragraphe court = § de longueur (la longueur moyenne d'un § (longueur totale en lignes ou en mots / nombre de §) ;

- le paragraphe long = 
$$\frac{\text{§ de longueur } + \text{ § le plus long } + \text{ § le plus court}}{2}$$

- le paragraphe médian se définit comme suit,

§ long minimum > § médian > § court maximum.

Rappelons aussi que le calcul n'est qu'un support, destiné à éviter de se laisser emporter par un sentiment linguistique, ou des impressions qui ne seraient peut-être que la trace de nos schémas mentaux et perceptifs. Quelquefois, une évaluation rapide peut être faite durant la lecture, des vérifications étant toujours possibles.

Les incipit de chaque paragraphe ont le plus souvent un rôle de « moteur » (cf. pages 147-148) dans les paragraphes longs et courts. Comme tels, ils informent sur le socle d'assentiment (§ courts) et sur le sens (§ longs). En revanche, dans les paragraphes médians, porteurs des formations intermédiaires, ils retrouvent ce rôle de « clé », d'« échangeur » dont parlait Louis Aragon. C'est pourquoi, dans ces paragraphes, il peut être utile de mettre en relation incipit et desinit, afin de percevoir ce qui se joue dans ce lieu commun, et de quelle façon cela se joue.

Voici la présentation rapide des caractéristiques de chaque texte examiné, avec ses incipit / desinit utiles.

### 3.1.4. *Les textes utilisés*

**Introduction du document intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire »**  
(voir doct en annexe, pages 222 et suivantes)

- 12 §, dont 4 § longs (4 lignes et plus): n° 4, 8, 9, 12

7 § courts (moins de 3 lignes): n° 1,2, 3, 5, 6, 7, 10

1 § médian (entre 3 et 4 lignes): n° 11

- Incipit des § longs « La démocratisation de l'enseignement » (4)

« Des efforts sont encore nécessaires » (8)

« Le programme d'action du Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Secondaire et Technique » (9)

« La démarche en vue de la concrétisation » (12)

► Sens: bien des choses restent à faire, au travail !

- Incipit des § courts « La révolution algérienne » (1)

« Dans ce contexte » (2)

« Ce développement et ces transformations » (3)

« L'algérienisation... » (5)

« La modernisation de l'enseignement » (6)

« Ces acquis appréciables » (7)

« Le programme d'action du S.E.E.S.T. » (10)

► Socle d'assentiment : les mots essentiels du consensus sont présents, d'où une sécurité linguistique qui peut s'installer et stabiliser la lecture; cependant, comparer « S.E.E.S.T. » en § court (dit et esquivé à la fois) et son équivalent développé en § long (n° 9). Sur la parenté ainsi manifestée, nous reviendrons (point 3.1.5.)

- Incipit / desinit du § médian: « Traduire ces objectifs généraux » / dans cette nouvelle étape » (n° 11)

► Lieu commun / schème : un mouvement nécessaire, inclus dans une comparaison avec le langage. Nous reviendrons sur cet incipit / desinit, que nous citons ici, pour ne pas le faire deux fois et conserver l'unité de chaque document.

### **Chapitre 1 de « Réforme de l'enseignement secondaire » (voir annexes p. 194 et s.)**

Ce document, c'est 195 lignes, soit 50 §, compte étant tenu des sources et des titres, puisque, avons-nous vu, l'ambiguïté règne en ce domaine. Nous avons volontairement compté ceux-ci comme des paragraphes, puisqu'ils sont tantôt cités, tantôt non, sans que cette distinction soit claire.

§ médian:  $195 / 50 = 3,9$  ---) de 3, 9 à 5 lignes

§ long )  $[0,5 + 9,5] / 2 = + 5$  lignes

§ courts ( 3,9 lignes

- Incipit des § longs (9 § longs)

« La survie de l'Algérie » (p. 1), « L'Education nationale » (p. 2), « Par plus d'un point et parce qu'elle est le dénominateur commun » (p. 2), « Partie intégrante de notre personnalité historique, (l'Islam)... » (p. 3), « La Révolution entre bien... » (p. 3), « Il appartient donc aux peuples musulmans » (p. 3), « L'enseignement en Algérie » (p.4), « Si l'enseignement scientifique » (p. 4)

► Sens : lien établi entre éducation, Algérie, Révolution, Islam, enseignement, sans précision sur l'élément qui prime les autres, les unifie, en est l'extériorité. Affirmation d'unité donc, et d'existence unitaire.

- Incipit des § courts (38 § courts)

Ils sont nombreux, variés et sont soulignés en annexes, page 184. Tous les mots essentiels sont cités: peuple algérien, Algérie, nation, affirmation, incontestable, Islam, Langue nationale, Révolution, éducation...; mais aussi des tournures ou termes banals, pour ne pas dire vides, par exemple: « c'est pour cela que », « parmi les textes », « elle vise à », « elle estime », « c'est ce qu'illustre », « parmi les textes politiques ». Ces textes et tournures vides en apparence, sont cependant moteurs, en ce sens qu'ils

renforcent les termes qui suivent, ou qui précèdent dans le cas du pronom « elle », comme si l'incipit était décalé, protégé, renforcé; les termes concernés sont, par exemple, « la Direction Politique », « le texte », « la Commission » (= elle).

► Socle d'assentiment : entre socle et sens, la distinction semble ici artificielle, dans la mesure où c'est surtout une redondance qui se lit, entre termes essentiels; mais il se lit aussi un repli, une protection, en même temps qu'un renforcement de certains termes fragiles. C'est alors cette information qui est à retenir: la fragilité du socle d'assentiment, dès lors qu'il doit avoir l'air stable tout en étant en recomposition (cf. les événements politiques extérieurs).

- Incipit / desinit des § médians

« L'une des vérités de l'histoire... » / « leur incapacité à se généraliser » (p. 1)

« Et si la victoire... » / « ce qui lui a assuré la victoire » (p. 1)

« Après l'Indépendance... » / « que s'il s'appuie sur les mêmes données de base » (p. 1)

« La nation, c'est le peuple... » / « les mêmes épreuves et les mêmes espérances » (p. 1)

« Toutes les tentatives du colonialisme » / « consacrer dans le monde » (p.1)

«La démocratisation de l'enseignement » / « les multiples aspects éducationnels et formateurs » (p. 2)

« L'enseignement en Algérie » / « est un tout indivisible » (p. 4)

► Lieu commun / schème : la recherche du rapport incipit / desinit, que le lecteur pourrait tenter, fait se mettre en place des hypothèses de lecture très différenciées, par exemple entre redites et replis, fusion et extension analogique, opposition et recherche du consensus. Nous y reviendrons (point 3.1.5.).

Remarquons toutefois que ce chapitre 1, rapporté à l'ensemble du document, y joue le rôle de « formation intermédiaire » (4,5 pages). Pour le reste, peut-on dire que le chapitre 2 (10 pages) est une formation minoritaire, parce qu'il est de loin le plus long et le seul, ou une formation majoritaire? De même, l'introduction et le dernier chapitre (1,5 page chacun) peuvent-ils être dits formations majoritaires puisqu'ils sont les plus nombreux) ou minoritaires parce qu'ils sont les plus courts? Ce débat n'a pas

grand sens, puisque là encore, tout dépend du mode de calcul, et que celui-ci n'est qu'un support utile à la compréhension. S'il n'est pas fructueux, ou par trop incertain, le mieux est de l'écarter. Tout au plus peut-on dire qu'il y a dans ce document une forte parenté entre socle et sens, du fait que le socle d'assentiment est en recomposition, du fait aussi des difficultés à l'action que nous avons déjà mises en lumière au chapitre précédent.

### **Les « orientations et objectifs » du Ministère de l'Éducation français**

Ce texte, déjà utilisé dans le chapitre 1 à titre de comparaison, résulte de l'arrêté du 14 novembre 1985<sup>153</sup>; il fixe les « orientations et objectifs » de l'enseignement du français dans les établissements secondaires français, mais nous avons pu remarquer, dans nos analyses du chapitre 1, que, plus largement, il fixait les orientations et objectifs de l'école. Il a donc une portée générale, et peut être comparé à notre présent corpus.

Total des § = 21, en 152,5 lignes

Longueur moyenne d'un § = 7,4 lignes

Un § court est inférieur ou égal à 7,4 lignes

Un § long est inférieur ou égal à :  $\frac{[1,5 + 13,5]}{2} = 7,5$  lignes

On le constate, l'espace appelé « stéréotope », lieu commun de la transaction, est très étroit. Un seul paragraphe, de 7,5 lignes, lui correspond. Nous verrons quelle peut être la signification de ce fait en point 3.1.5.

---

<sup>153</sup> Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 44 du 12 décembre 1985 - publié aussi par le Centre national de Documentation pédagogique.

- Incipit des § courts (8 §)

§ 3 « La qualité des apprentissages... »

§ 9 « Toutes les disciplines sont fondamentales... »

§ 11 « Le développement de la pensée logique... »

§ 12 « L'habitude de l'analyse et du jugement... »

§ 13 « les élèves doivent apprendre à maîtriser... »

§ 14 « La maîtrise de l'expression écrite... »

§ 18 « Seuls ou en groupe, les élèves... »

§ 21 « tel est le projet éducatif... »

► Socle d'assentiment : pourquoi ce socle léger, mais parce qu'il est acquis, sûr, consensuel, ancien.

- Incipit / desinit du § médian (§ 4)

« Le choix des méthodes et des démarches... » / « ...cadre général que constitue le programme. »

► Lieu commun de la transaction : étroit, avons-nous dit; il concerne justement la liberté de choix des méthodes et démarches par le professeur !

- Incipit des § longs (12 § - cf. notre remarque supra)

§ 1 « L'école doit faire acquérir... »

§ 2 « Les connaissances fondamentales... »

§ 5 « Une diversification et une individualisation... »

§ 6 « La qualité des apprentissages... »

§ 7 « Cet effort permanent de formation... »

§ 8 « Les programmes du collège... »

§ 10 « Les élèves doivent devenir progressivement capables... »

§ 15 « L'expression orale... »

§ 16 « L'image enfin... »

§ 17 « Dans l'univers des signes... »

§ 19 « Le travail personnel... »

§ 20 « Le travail personnel... »

► Sens : remarquer l'image et l'oral (tandis que l'écrit figure déjà dans le socle d'assentiment - sans doute parce que plus traditionnellement enseigné); noter la redite de « qualité des apprentissages » entre socle et sens (réponse anticipée à la crainte d'une dégradation de l'enseignement de masse ?). En clair un sens lourd, non seulement destiné à informer, mais aussi à convaincre, de façon logique.

### **Le préambule de la Constitution française de 1946**

(intégré à la Constitution française de 1958, actuellement en vigueur, nourrissant la jurisprudence et ayant valeur constitutionnelle)

Ce texte a été choisi pour sa comparabilité avec la Charte nationale algérienne, de même niveau dans la hiérarchie des normes juridiques, et, comme elle, déclaration de principes méta-constitutionnelle.

Nombre de § (ou alinea) = 18,

dont 3 § longs (les n° 1, 11, 18),

4 § médians (n° 5, 13, 14, 17)

11 § courts.

- Incipit des § longs

§1 « Au lendemain de la victoire... »

§ 11 « Elle garantit à tous... »

§ 18 « Fidèle à sa mission traditionnelle... »

► Sens: mise en évidence des liens du présent avec le passé (tout le passé) comme avec l'avenir: celui-ci sera heureux et sûr.

- Incipit des § courts

§ 2 « Il proclame en outre... »

§ 3 « La loi garantit à la femme... »

§ 4 « Tout homme persécuté... »

§ 6 « Tout homme peut défendre... »

§ 7 « Le droit de grève... »

§ 8 « Tout travailleur participe... »

§ 9 « Tout bien, toute entreprise... »

§ 10 « La Nation assure à l'individu... »

§ 12 « La Nation proclame la solidarité... »

§ 15 « Sous réserve de réciprocité... »

§ 16 « La France forme avec les peuples d'outre-mer... »

► Socle d'assentiment : Nation, homme, loi, tels sont les termes répétés; pour « les peuples d'outre-mer », remarquons que ce texte est toujours en vigueur.

- Incipit / desinit des § médians

«Chacun a le devoir... » / « de ses opinions et de ses croyances» (§ 5)

« La Nation garantit ... » / « est un devoir de l'Etat » (§ 13)

« La République française... » / « contre la liberté d'aucun peuple » (§ 14)

« L'Union française est composée de ... » / « et assurer leur sécurité » (§ 17)

► Lieu commun / schème : tout se passe entre Nation, Etat, République et individu.

\*

Ces textes ont permis de faire à nouveau fonctionner les outils de lecture précédemment construits. L'utilisation de ces outils n'est pas mécanique, mais modulable selon l'ensemble considéré: ainsi avons-nous vu qu'un socle d'assentiment léger était la marque d'un assentiment ancien, acquis et sur lequel il n'y aurait pas à revenir. De même, des parentés - voire des inversions de rôle - entre formations minoritaires, de sens, et formations majoritaires, formant le socle d'assentiment, sont tout à fait envisageables. L'utile est d'en comprendre les raisons, et là, nos outils demeurent efficaces puisqu'ils permettent de comprendre, non plus avec eux, mais contre eux, c'est-à-dire qu'ils permettent de saisir des variations, ou, pour suivre Pierre Bourdieu (voir note 145), des stratégies, un jeu qui marque un habitus.

Ces outils, formés à partir des textes institutionnels précis et pour eux, en sont aussi l'image, une image qui parfois se décale, se noie, ou s'affole en accumulations et répétitions. Considérons plus attentivement ces effets.

### 3.1.5. *Les effets du miroir*

Ils se repèrent le plus aisément dans les lieux communs que sont les formations intermédiaires. Ces formations paraissent être les foyers de schèmes et stéréotypes, avons-nous dit pour les textes étudiés, qui sont la Charte nationale algérienne et le document intitulé « Réforme de l'enseignement secondaire ».

Si nous reprenons les transitions, systématisées en incipit / desinit, dans formations intermédiaires, nous mettons au jour trois modes d'être principaux du locuteur, à travers l'action qu'est le « C'est moi qui commence... c'est moi qui finis » de Mikhail Bakhtine (voir note 144); cette action que nous avons pu qualifier de mise en cohérence, d'englobement:

1 - ouverture / fermeture (ou: je laisse du champ / je verrouille)

Exemples, § 11 (unique formation intermédiaire) de l'introduction de « Réforme de l'enseignement... »

§ 2 (titre compté comme §) du même document.

2 - fermeture / ouverture (ou: je verrouille / je laisse du champ)

Exemples, § 4 (titre compté comme §) du chapitre 1 de « Réforme... »

dernier § du chapitre 1 de « Réforme... »

3 - fermeture / fermeture (ou: je verrouille au début et à la fin)

Exemple, § 3 (titre compté comme §) du chapitre 1 de « Réforme... »

\*

Ces trois modes d'être visent à mettre le lecteur en condition de lecteur-modèle. Vus du côté du/des lecteur(s), ces modes d'être se manifestent par leurs effets :

1 - l'attraction, effet dérivant vers la fusion consentie, lorsque le lecteur-sujet est porté vers l'adhésion par le flux textuel; dans le corps du texte, cet effet se signale par les déplacements et substitutions analogiques.

2 - la frontalité, lorsque le lecteur est placé en vis à vis, en miroir-objet, avant de pouvoir être sujet; dans le corps du texte, cet effet se repère dans les accumulations et répétitions.

3 - la fusion (et son pendant l'opposition), lorsque le lecteur est placé en position alternative close, soit de se soumettre, soit de se démettre; dans le corps du texte, cet effet se signale par toutes les tournures binaires (aller de pair avec, s'effectuer conjointement...), et les liens de coordination préférés à la subordination.

Quant à l'absence / présence du sujet parlant vivant, elle court à travers tout le texte, comme un fil d'Ariane, c'est elle qui structure la parenté entre les modes d'être, pour le locuteur, comme entre les effets du miroir pour les lecteurs; c'est par elle que chaque lecteur, avec ses particularités, peut adhérer au discours qui lui est tenu, c'est en son nom qu'il peut désirer le récuser.

L'effet, ou plutôt les effets du miroir, ne sont donc pas d'ordre purement réfléchissant, ceux d'une passive surface plane réfléchissante qui renverrait à qui s'y expose, être ou objet, une image inversée. Contrairement à notre intuition de départ (voir pages du début, « Mise en situation »), ou pour l'affiner, ce miroir qu'était pour nous la mer Méditerranée, « mare nostrum » en latin, fonctionne de façon un peu plus riche, et un peu plus compliquée que ce que l'image matérialisée laisse à penser: son utilité d'image est de susciter, soutenir, amplifier l'activité flottante du rêve.

### **3.2. Miroir-objet ou miroir-sujet ?**

Reprenons ce que nous venons d'affirmer, sur la base de la parenté entre les effets de réflexion locuteur / lecteur: chaque lecteur peut dévoiler et reconnaître cette parenté, puisque la répartition que chacun fera des formations infra-textuelles entre tel et tel effet est essentiellement mouvante, selon ses perceptions de lecteur; perception de ce qu'est le sujet parlant, de sa plus ou moins grande adéquation avec le locuteur réel; perception de ce que lui lecteur attend de sa lecture, de ce qu'il comprend des thèmes dominants et récessifs, de ce qu'il intègre, de ce qu'il oublie.

#### *3.2.1. Lecteur-miroir et lecteur-sujet*

Le lecteur a donc à la fois la charge de reconnaître le sujet parlant, le reconnaissant de le rendre à la vie et d'écouter ce que dit le locuteur pour l'entendre, y adhérer, s'en approcher, en prendre distance. Il est un miroir, mais un miroir humain, un miroir sujet.

Très schématiquement, et pour prendre une image qui puisse donner à penser aux lecteurs que nous sommes (et non emprunter un concept), pourraient être mises en rapport ici la conception du miroir de Jacques Lacan et celle de Françoise Dolto.

Voici ce qu'en dit Juan-David Nasio<sup>154</sup>, chercheur et psychanalyste : « la première différence concerne le caractère de surface plane et visuellement réfléchissante du miroir chez Lacan en opposition au caractère de surface psychique omniréfléchissante de toute forme sensible du miroir chez Dolto »... « Pour celui-ci [Lacan], l'enjeu va se résoudre dans une confrontation du corps réel [encore perçu intimement comme morcelé] et de l'image spéculaire, [pour Dolto] le corps réel étant déjà un continuum, l'enjeu se décide entre deux images »... L'impact du miroir est, chez Lacan, « jubilation », « assumption de soi » et chez Dolto « castration », ouvrant sur la construction du « narcissisme primaire par le franchissement d'une épreuve ».

L'intérêt de ce parallèle est aussi de nous montrer les voies de lectures au miroir différentes : l'une, expérience inaugurale jouant à nouveau l'identité pour la fonder encore et toujours; l'autre, expérience de vie continuée, post-identitaire, dans laquelle le sujet s'engage à sa manière, en ce qu'il est sujet.

Dans la première lecture, le locuteur assumant les fonctions de sujet (ou prétendant le faire) n'a d'autre ressource que d'attirer le lecteur à l'adhésion, parce qu'il joue son identité; c'est pourquoi il utilise les effets de miroir contraints et contraignants que sont l'attraction / frontalité / fusion; nulle évolution n'est donc possible, hors le retour indéfini du même, seule voie connue et éprouvée pour l'existence. Dans la seconde lecture, le locuteur-sujet peut laisser place à l'autre, perçu lui aussi comme sujet, comme miroir vivant, pensant, percevant, et donc à l'évolution.

### 3.2.2. *La lecture, ou l'intégration des effets de miroir*

Il s'agit d'évoluer de l'attraction / fusion / frontalité à la coopération et au dialogue. C'est un objectif à la fois d'ordre éducatif et d'ordre communicatif, en harmonie avec l'un des présupposés de base de ce travail.

Cependant il serait illusoire de croire que seuls les textes institutionnels algériens sont marqués du sceau de l'effet de miroir contraint. Nos textes français font apparaître également de tels effets.

---

<sup>154</sup> Françoise Dolto et Juan-David Nasio, *L'enfant du miroir*, pages 59, 60, 61 (éditions Rivages, Paris - 1ère édition 1987 - 1990 pour la présente édition). A propos des concepts présentés, et que nous utiliserons en illustration pour faire saisir une différence qui nous semble capitale dans la construction de notre expérience, voici ce que dit Jacques Lacan (in Séminaire 1): « ce qui compte, quand on tente d'élaborer une expérience, ce n'est pas tellement ce qu'on comprend que ce qu'on ne comprend pas ». Ceci dit, ne pas comprendre n'est pas une vertu mais la marque d'une voie à tracer vers la compréhension la plus riche et la plus fine possible...

Par exemple :

- dans le préambule constitutionnel de 1946, des attractions se dessinent, notamment entre § médian et § long voisin (le § 17 par le § 18 - voir annexes page 190), créant là aussi un renforcement de sens; le § 17 concerne « l'Union française... » et le § 18 « la France, fidèle à sa mission traditionnelle »...

- dans les orientations et objectifs du ministère de l'Education nationale, citons l'effet de frontalité entre les § 2 et 3, entre « les connaissances fondamentales que l'élève acquiert... » [= doit acquérir] et « la qualité des apprentissages... »

Dans les textes institutionnels français aussi il arrive que le locuteur confisque la voix du sujet : entre ce qui est et ce qui doit être, la distinction se fait mal, ou alors il faut que le lecteur rapporte sans cesse ce qu'il lit au concret des situations vécues.

En clair, un mode de lecture actif et distancié, qui recrée et complète le texte, parce que celui-ci en laisse l'espace au(x) lecteur(s), et parce que le lecteur s'en donne l'autorisation. C'est une telle lecture qu'il faut mettre en oeuvre pour intégrer puis dépasser en les élaborant les effets de miroir ci-dessus définis. Nous pouvons la caractériser ainsi :

- elle allie adhésion et distance, laisser-aller et acuité;
- elle intègre l'abstrait et le rapporte au concret, de sorte que les concepts et les mots ne sont pas des formes vides, mais la trace formalisée d'expériences vraies que d'autres transmettent;
- elle accepte les décalages et glissements de sens, les suit, mais n'y demeure pas.

Une telle lecture permettrait sans doute d'ouvrir l'accès au dialogue entre locuteur, sujet et lecteur, puis au dialogue interculturel; elle suppose cependant une sécurité existentielle minimum garantie, et la confiance dans son identité individuelle et collective.

C'est beaucoup ? C'est essentiel, et il n'est pas d'apprentissage, et plus largement pas de communication qui puisse l'éviter, sauf à se vouer à l'invalidité et à la répétition du même. Voici ce que dit par exemple une équipe du C.N.R.S.<sup>155</sup> qui a travaillé sur « la concurrence des modes de formation et d'information scolaires et

extra-scolaires chez les adolescents »: « les sujets perçoivent souvent la concurrence entre les deux savoirs (scolaire/extra-scolaire), mais ne conservent que les schémas qu'ils possèdent déjà - certains essayant de réduire cette concurrence en distordant le sens de la nouvelle information » (page 39); plus loin les mêmes auteurs montrent que cette situation « est une situation de bilinguisme » (page 57). Ainsi le miroir pourrait-il être une passerelle possible entre deux langages, deux types d'information et de formation, deux mondes.

A deux conditions : cesser de le considérer comme une preuve ultime et irréfragable de l'identité, comme un vis à vis rigide, tantôt hostile, tantôt accommodant. Assumer chacun pour soi une part d'accommodation (noter le sens également visuel du terme) et d'activité, c'est-à-dire considérer le miroir comme trace de l'autre, également sujet, et comme tel alliant en lui la permanence et l'adaptation innovante.

### 3.2.3. *Retour sur les hypothèses*

- Il existe des effets de miroir entre formations textuelles comme entre lecteur(s) et texte(s) (exemple parlant pour les lecteurs de culture française: le préambule de la constitution de 1946 / la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789);

- ces effets de miroir sont reçus par le lecteur et sa lecture; selon qu'ils sont assimilés passivement ou intégrés activement, la communication se conjugue en adhésion/refus, peu productif et non susceptible d'évolutions, ou en dialogue porteur de possibles coopérations, interactions, évolutions;

- le lecteur anime sa lecture avec ce qu'il est, son identité dans ses centre et marges, qui lui fait percevoir à la fois les grandes régularités et les différences fines, les décalages, les flous, les incertitudes; c'est pourquoi les outils de lecture les plus utiles sont, non des mécaniques, mais des guides, des trames, fonctionnant avec du jeu... et du je.

\*

Le thème du miroir est donc à la fois un contenu, un mode de composition et la voie vers la communication par sa parenté essentielle avec le sujet parlant. C'est cette parenté qui signe aussi le rôle des thèmes récessifs dans la composition des thèmes entre eux. Le thème récessif du miroir se délimite malaisément seul, puisqu'il n'est pas

---

<sup>155</sup> R. Boyer, F. Lacas, G. Moinot, M.J. Tabouda, La concurrence des modes de formation et d'information

objet seulement mais sujet, altérité en même temps que support et limite de l'identité. « Le miroir est en même temps barre à la subjectivation et cadre de subjectivation » peut-on lire dans la revue *Polysèmes* consacrée au thème du miroir<sup>156</sup>.

### 3.2.4. Preuves par les analyses externes au langage

Le thème du miroir, plus encore que le thème du sujet, apparaît en filigrane chez les auteurs spécialistes du Maghreb. Ainsi par exemple Abdallah Laroui, l'historien déjà cité de l'histoire du Maghreb constate-t-il: « pour que le maghrébin se réconcilie avec son temps et son terroir, il faut d'abord qu'il se réconcilie avec lui-même et surtout avec son frère »<sup>157</sup>. Font de même Paul Balta et Claudine Rulleau lorsque dans *L'Algérie des Algériens, vingt ans après*<sup>158</sup>, ils posent la question: « Maghreb des Etats ou Maghreb des peuples? »

Chez les auteurs cités, nous avons recherché des informations sur des manières d'être, et sur des modes de perception de soi et des autres.

#### 3.2.4.1. Manières d'être au miroir

Abdallah Laroui, dans *L'idéologie arabe contemporaine*<sup>159</sup> explique que « tout se passe comme si l'Orient, essayant de se comprendre, se faisait archéologue et retrouvait les formes dépassées de la conscience occidentale » (page 37). Ceci pourrait être appuyé avec les propos de Mikhail Bakhtine montrant l'évolution d'un langage impersonnel, contemporain de la construction de l'Etat (en France le XVIIème siècle) vers un langage laissant progressivement place au discours d'autrui (voir notes 134 et 143).

En réalité, il ne s'agit pas seulement de formes de la conscience mais de manières d'être à la fois plus intimes et plus sociales, telles le rapport au temps et à l'espace, ainsi que le montrent Jacques Léonard dans *Archives du corps - la santé au XIXème siècle*<sup>160</sup>, notamment pages 11 et suivantes sur le temps vécu.

---

scolaires et extra-scolaires chez les adolescents (C.N.R.S., Paris, 1977)

<sup>156</sup> J.J. Lecercle, « La langue au miroir », in revue *Polysèmes* - 4ème trimestre 1989 - page 23.

<sup>157</sup> Abdallah Laroui, *L'histoire du Maghreb*, tome 2 page 154 (éditions Maspero, Paris, 1976)

<sup>158</sup> Claudine Rulleau, Paul Balta, *L'Algérie des Algériens vingt ans après*, page 222 (éditions ouvrières, Paris, 1981)

<sup>159</sup> Abdallah Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine*, page 37 (éditions Maspero, Paris, 1982)

<sup>160</sup> Jacques Léonard, *Archives du corps - la santé en France au XIXème siècle*, notamment le chapitre 1 sur le temps vécu, avec les inter-relations temps espace (éditions Ouest-France université, 1986)

Mohamed Aziza étudiant l'image et l'Islam<sup>161</sup> remarque que pour un arabe, tirer le signe hors de sa présence réelle, le désincarner est « un travail quasi-blasphématoire » (page 86). Le sujet reçoit d'ailleurs des médias de son pays [comme de la tradition] « un seul modèle, marqué du sceau de l'autorité patriarcale et de la légitimité sacrale et indiscutable du pouvoir » (page 123).

De là sans doute les réticences constatées à l'abstraction effectuée par le sujet au moyen de la généralisation, ce que nous connaissons comme l'abstraction tout court.

Jean Piaget dans La construction du réel chez l'enfant<sup>162</sup> oppose deux processus de structuration de l'espace: « la structuration progressive du champ spatial » et « la désubjectivation ou consolidation de ses éléments » (page 183). Cette opposition pourrait bien recouvrir et montrer les deux processus d'abstraction que nous avons déjà mis en évidence: l'un par le bas, progressif, intuitif, l'autre par le haut, objectivé, généralisant. Nous voyons bien en quoi le second peut être marqué de difficultés voire d'impossibilités au Maghreb. D'où notre idée de réinvestir l'autre processus, de l'utiliser pour communiquer « par les marges ». Ce serait possible, puisque, Piaget nous le montre, nous avons dans notre ontogenèse personnelle la mémoire d'un semblable processus de structuration de la réalité.

#### 3.2.4.2. Perception de soi, de l'autre

Benjamin Kilborne, analysant le rêve au Maroc<sup>163</sup>, nous éclaire: « dans les interprétations des rêves, il n'est jamais fait mention d'une attitude agressive de la part du rêveur » (page 222); de même, « les rêves ressentis par le rêveur comme individuels sont source d'angoisse » (page 226); c'est pourquoi « l'une des fonctions principales de l'interprétation consiste à... réduire l'angoisse en la socialisant » (page 230). Le même auteur nous apporte aussi, par le rêve, des informations sur l'inversion toujours proche du dominant/dominé, avec l'exemple des femmes: « alors que selon les modèles socialement valorisés, les femmes ont peu de pouvoir et sont un mal dont on ne peut se passer, dans le domaine de la magie et de la divination (activités socialement niées), elles sont au contraire toutes puissantes » (page 233).

<sup>161</sup> Mohamed Aziza, L'image et l'Islam, (éditions Albin Michel, Paris, 1978)

<sup>162</sup> Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant (éditions Delachaux-Niestlé, Paris, Genève, 1971)

<sup>163</sup> Benjamin Kilborne, Interprétations du rêve au Maroc (La Pensée sauvage éditeur, Paris, 1978). Remarque: l'auteur a fait l'expérience de raconter le célèbre « rêve de Dora », rapporté par Sigmund Freud et interprété par lui, à un certain nombre d'interprètes maghrébins des rêves et ceux-ci ont toujours « traité le rêve comme s'il

Jean-Paul Charnay<sup>164</sup> dans Les contre-Orients (ou comment penser l'autre selon soi) remarque pour sa part que « l'une des principales dynamiques de l'histoire arabe est cette faculté d'appréhender l'autre pour s'en dégager » (page 213); mais cette dynamique qui pourrait ouvrir à la communication ne le fait pas « parce que la réaffirmation de soi-même peut aussi constituer un refus d'évoluer qui tendra à figer en ce qu'elle croira être 'sa personnalité' telle ou telle des civilisations en présence, donc à refermer ce dialogue plein d'attirances et de répulsions mêlées... donc à reconstituer de nouveaux décalages de civilisation entre un occident se déstabilisant vers une rénovation florissante - ou une dissociation de lui-même et un orient se restructurant d'une façon trop rigide » (page 141).

Opposant la parole de Mahomet à celle de Socrate, le même auteur constate: « 'celui qui se connaît connaît son seigneur' prêchait Mahomet, c'est-à-dire la perception de nos limites renvoie à infiniment plus que nous, qui nous surplombe, mais nous protège. Tandis que Socrate avait affirmé absolument: 'Connais-toi toi-même'... chacun a vocation à être sujet conscient et responsable de la connaissance » (page 27). Mais n'est-ce pas là figer une opposition en son centre, en ignorant les marges? Il serait aisé de retrouver dans les Evangiles des paroles analogues à celles du Prophète... Ainsi donc la rigidité reconstruite des perceptions et attitudes n'est pas réservée à l'autre.

\*

Pour conclure ce chapitre, revenons un instant sur les hypothèses d'ensemble communes aux deux thèmes récessifs traités :

1 - la composition des thèmes entre eux, par parentés que le lecteur stabilise dans son activité de lecture (hypothèse n° 4) a déjà été vérifiée dans les interactions entre « le sujet » et « le miroir », comme dans celles entre « le temps » et « l'action » (chapitre 2);

2 - il en est de même de la formation des thèmes récessifs essentiellement dépendante du contenu de ces thèmes; 3 - en ce qui concerne l'utilité des thèmes récessifs, pour le dialogue social et l'accès à l'universel, nous avons pu constater la parenté des thèmes et des effets entre pays issus de civilisations différentes, comme l'Algérie et la France; ainsi l'étude des thèmes montre-t-elle la persistance en France d'effets archaïques (attraction, frontalité) et de significations apparemment dépassées (les missions

---

avait été rêvé par le père de Dora, [ils]] ont transféré sur le père leur propres réactions au contenu latent » (page 176). Différences...

<sup>164</sup> Jean-Paul Charnay, Les Contre-Orients, ou comment penser l'Autre selon soi (éditions Sindbad, Paris, 1980).

traditionnelles de la France, par rapport à l'Union française...); prendre conscience de ces parentés permet de se décentrer, pour pouvoir communiquer et atteindre à l'au-delà de soi.

Dans les thèmes récessifs, il semble que ce soit le ON qui respire et s'exsude, sujet dans les limbes, mais sujet vivant, errant magnifique au miroir, aussi dérisoire qu'indispensable.

\*

## RÉSUMÉ DU CHAPITRE TROIS

Un thème récessif est la formation en creux que laisse apparaître la configuration des thèmes dominants. Il est ce qui manque, ce qui échappe, l'invisible présence en instance de dire. Méthodes et outils d'analyses pour l'appréhender seront à utiliser de façon souple, modulable selon les thèmes et les situations, pour percevoir flous et décalages. Ce sera un sujet s'impliquant dans cette action de lecture où il s'utilise et se décentre pour comprendre juste.

L'étude du thème récessif « sujet » dans les textes institutionnels algériens nous a appris que celui-ci est absente présence et mobilité dans un cadre; il est vif absent qui demande à se fixer et simultanément échappe; qui n'existe qu'en se déployant; qui a besoin de l'autre pour exister, tout en le refusant. Par-dessus tout, le sujet est langage.

Nous avons interrogé les poètes, ces tiers-parlants essentiels d'une identité en souffrance, qui disent juste, beau et vrai « parce qu'ils font corps avec ce qu'ils disent... ils parlent comme on danse... ils ne possèdent pas le principe de leur invention »<sup>165</sup>.

L'autre se voit attribuer le statut de miroir, indispensable à l'unité mais incertain, puisqu'il reste, malgré tout, sujet. D'où une volonté de contrôle de la part du locuteur (qui ne se confond pas toujours avec le sujet même s'il tend à le faire accroire), lisible dans les effets de miroir repérables à travers les textes: effets

---

<sup>165</sup>Jean-Paul Charnay, Les Contre-Orients, ou comment penser l'autre selon soi (éditions Sindbad, Paris, 1980)

d'attraction, de frontalité ou de fusion, qui sont des effets parents. D'où aussi un contrôle (heureusement) toujours insuffisant, qui fait que le sujet peut lire et être lu, effleurer et affleurer.

Dans la lecture comme dans l'écriture, autant donc considérer le miroir pour ce qu'il est vraiment: l'autre du sujet, qui ne lui renvoie pas (ou pas seulement) son image inversée, mais correspond avec lui par les limites, par l'histoire sociale et l'ontogenèse individuelle; c'est un miroir sensible et pluri-dimensionnel, un miroir à forme et densité humaines. Voici là une condition de la communication véritable, par-delà les fascinations, refus et mimétismes.

Par là se fait jour, autant que dans les textes analysés, le rôle capital de l'enseignement pour l'appropriation-réinterprétation-diffusion de la culture, avec ses cristallisations de valeurs, de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

## **BILAN / PERSPECTIVES**

### 1 - Que sommes-nous en train d'instituer?

Il s'agit d'un renvoi au «sujet» et de la prise en compte des limites de l'analyse. Restituer une place au sujet dans le jeu des concepts et des outils, c'est risquer d'obérer leur fiabilité et la clarté univoque de leurs résultats. Jusqu'où prendre ce risque, cette question des limites est importante; nous ne la trancherons pas parce que nous n'en avons ni les moyens ni l'ambition. Nous la réglerons par la mise en oeuvre d'une autre analyse pour parvenir, ainsi que le recommandait Georges Devereux «à une explication double mais non simultanée»<sup>166</sup>. Chaque analyse aura alors pour fonction de limiter l'autre, de l'empêcher de se refermer sur un incompréhensible et pur en-soi, ou, à l'opposé, de s'émietter dans la profusion du vécu concret.

En ce qui concerne l'analyse elle-même, dans ses modalités, l'emploi de ses outils et l'exposition de ses résultats, nous éclairerons nos doutes des propos de Ben Salem Himmich, parus en 1977 dans la revue *Les temps modernes*<sup>167</sup> sous le titre

<sup>166</sup> Georges Devereux, *Ethnopsychanalyse complémentariste* (éditions Flammarion, Paris, 1972 pour la traduction française), page 129.

<sup>167</sup> Revue *Les temps modernes*, octobre 1977, n° 375 bis, pages 435 à 438, article de Ben Salem Himmich, « Pour en finir avec le temps d'Ibn Khaldoun »

« pour en finir avec le temps d'Ibn Khaldoun ». Pour cet auteur, « en finir avec le temps d'Ibn Khaldoun », c'est « mettre fin à la validité inconditionnelle et tautologique de ses catégories et concepts nés de la dépression » [« dépression » = « vie politique dramatiquement bloquée par des chefs politiques... tous coupés de la société globale »], c'est « travailler à déloger de notre vie d'aujourd'hui le poids d'une histoire cyclique stationnaire ».

Mais comment « faire échec aux contraintes du même et au jeu stationnaire auxquels l'histoire cyclique semble obéir ? ». L'auteur voit (outre la « sortie révolutionnaire »), la « nécessité de l'analyse ». De quoi ?

D'une « temporalité dépressive soumise à une action profonde de dessèchement des facultés de désirer et de vouloir ». Et comment analyser ? Il reprend la comparaison d'Hegel pour qui analyser une noix, c'est la briser, et souhaite faire de même avec l'enfermement khaldounien. Las...le « souci de la totalité et de l'aventure théorique » vient alors limiter ce désir émis d'analyse par la destruction de l'objet.

Ainsi donc, entre unité et diversités, la nécessaire activité d'analyse ne peut que s'interroger, se remettre en question, mais il serait pour le moins destructeur (et illusoire) de trancher.

## 2 - Comment allons-nous poursuivre?

Nous allons mettre en place une autre gamme d'analyses ayant pour fonction de limiter les dérives possibles de la première, qui se clôt ici; ayant pour fonction de la compléter, de l'éclairer, de la préciser.

Nous allons travailler sur le contexte de notre corpus, son monde, son alentour, qui est celui des hommes qui l'animent et l'ont animé. Tandis que nous nous sommes jusqu'à maintenant intéressés au présent des textes, nous allons travailler sur les hommes dans leur espace où passé et présent se conjuguent.

Le sujet dont la voix est essentiellement absente, nous allons essayer de le retrouver par ses repères, ses marques, ses bâtis, ses parcours dans l'espace qui est le sien, parce qu'il l'a voulu et qu'il l'a fait.

Interroger l'espace comme un texte, c'est postuler que ce que les hommes ont construit est langage. Mais, interroger l'espace comme le contexte culturel des textes écrits, c'est aussi refuser de considérer le corpus comme un pur objet, alors qu'il est un élément de la construction de l'expérience, c'est l'ouvrir sur son ancrage dans le

réel social, et dans l'histoire, puisque, comme le dit un proverbe arabe, « le passé n'est pas derrière nous, il est sous nos pieds ».

\*

## CONCLUSION DE LA PARTIE UN

Le discours de l'institution ayant cours en Algérie entre 1983 et 1985 - langage et thèmes -, que nous venons d'analyser, se révèle à la fois conforme à ce qu'est un discours officiel dans ses fonctions, et profondément singulier par sa réinterprétation-appropriation de l'histoire récente pour bâtir un modèle et créer du symbolique.

Nous retrouvons en lui les trois fonctions signalées par Pierre Bourdieu<sup>168</sup>:

- il « opère un diagnostic », « c'est un discours quasi-divin qui assigne à chacun une identité »;
- « à travers des directives...etc., [il] dit ce que les gens ont à faire, étant ce qu'ils sont »;
- « il dit ce que les gens ont réellement fait, comme dans les comptes rendus autorisés ».

Dans tous les cas, « il impose un point de vue, celui de l'institution (...) en tant que point de vue légitime » et « le mandataire de l'Etat est le dépositaire d'un sens commun ».

Cependant, le discours de l'institution algérienne révèle aussi des particularismes, formulés ainsi par Mohsen Toumi (dont nous avons déjà sollicité l'apport dans le chapitre 1, mais à partir d'un autre ouvrage) dans un article sur « le discours politique maghrébin »<sup>169</sup> dans la revue Les Temps modernes:

« En Algérie, l'histoire (récente) assigne clairement sa fonction au discours et fixe son langage. Un canevas s'esquisse officiellement: la révolution algérienne a été un modèle...(...)... le discours officiel doit rappeler, expliciter cette situation et indiquer les tâches de chacun pour y faire face...(...) l'idéologie fictive [employée] ne rend pas compte des réalités du pays »; c'est pourquoi, « ce discours en définitive

<sup>168</sup> Pierre Bourdieu, Choses dites (éditions de Minuit, Paris, 1985), page 99.

<sup>169</sup> Revue Les Temps modernes (cf. note 167), pages 152-153, puis page 150, article de Mohsen Toumi, « Le discours politique maghrébin ».

dévore le réel dont il prétend rendre compte et confisque au profit du narrateur les vertus de tout un peuple ».

Mohsen Toumi parle ainsi en 1977, soit peu après le vote de la Charte nationale; nos analyses montrent qu'à l'époque de notre expérience (1983-1985), le « modèle » est plus fortement répété, martelé, imposé, parce que plus fragile et plus lointain qu'en ces années 1976-1977. Nous avons vu, sous des angles différents au fil des trois chapitres de cette première partie, que l'institution algérienne entre 1976 (date du vote de la Charte nationale) et 1983-84 (dates de nos deux autres documents) avait de plus en plus encadré l'expression, cherché à ordonner le temps, à impulser l'action, et contraint le sujet parlant.

C'est qu'en effet les enjeux de construction d'un Etat et d'une Nation, d'éducation-transformation d'un peuple sont aussi d'ordre symbolique. Nos analyses externes au langage l'ont bien vu (et nos analyses ont identifié les béances et ruptures de cette situation), il y a en Algérie décomposition-recomposition des configurations symboliques.

L'avant-dernier mot sur ce point reviendra à Pierre Bourdieu, selon qui « dans le domaine symbolique, les coups de force se traduisent par des coups de forme » (opus cité en note 168). Et le dernier mot appartient au sujet, qui, faute de paroles et depuis trop longtemps, parle en événements dans la rue, remettant ainsi au premier plan la tentative institutionnelle d'éducation à marches forcées et de confiscation de parole populaire.

\*

Si le discours institutionnel est différent, voire simplement décalé d'avec les habitus traditionnels, alors se voit mis en perspective le modèle culturel défini par Georges Devereux ainsi : « un ensemble d'objets ou d'abstractions disposés conformément à certains principes d'organisation forme une configuration unique à laquelle on donne le nom de 'modèle' »<sup>170</sup>. L'essentiel n'est pas dans ce cas de faire la différence entre des modèles, ce sont justement les flous et décalages entre modèle traditionnel et modèle nouveau, proposé/imposé. L'enjeu est de lutte pour la légitimité. Il est sans doute aussi de construction d'un Etat, et d'une culture politique. Pour ce qui est des modèles plus ou moins refoulés, ils ont leur part secrète de pouvoir, qui se lit ailleurs qu'en les textes.

---

<sup>170</sup> Georges Devereux, *Psychothérapie d'un indien des plaines: rêve et réalité* (éditions Jean-Cyrille Godefroy, Paris, 1982 pour la traduction française), page 75. Plus haut dans son texte (page 73), Devereux a posé que « le

Puisque, selon Georges Devereux « le discours ne doit pas être dissocié de l'ensemble de l'expérience sémiotique » (opus cité en note 170), nous allons dans la seconde partie de ce travail nous intéresser à l'espace des hommes. Nos analyses de première partie, appuyées sur des recherches externes au langage contribueront à éviter l'ethnocentrisme qui, trop souvent, trop facilement transforme l'historique en ontologique.

---

terme « modèle » indique toujours une espèce d'ordre, opposée à d'autres types d'ordres ». Synonyme de modèle »: l'« ethos » (page 75).

## ANNEXES

### 1 - Textes d'élèves (cf. pages 131 et s.)

#### Terre sanguine

J'ai traversé la planète ronde

J'ai parcouru le monde

Pour retrouver la voix

Qui pour moi était une loi

Elle était si douce

Qu'elle me semblait une source

Venait-elle du ciel ?

Venait-elle du soleil ?

Non c'était de la terre

Elle me rappelait la guerre

Elle m'a parlé d'un air précieux

Je l'ai crue un être mystérieux

De sang elle était couverte

De loin elle me paraissait verte

Petite connais-tu ta patrie

C'est moi l'Algérie

Petite, approche et devine

C'est moi la terre sanguine.

(Hakima Kheraz - classe de 2ème LN, arabisée, 1984)

#### Mer calme

Apaisement silence

La brise me balance

Que le bruit m'endorme

De la mer qui chantonne

Ciel de miel ciel d'automne

Silence apaisement

(Karim Dekimeche - classe de 3ème SN, arabisée, 1984)

#### Poème d'Abou el Kasim et Châbi

Si le peuple veut vivre

Il faut que le pouvoir le laisse

Il faut briser les chaînes

Il faut que la nuit disparaisse

bonheur ».

Et celui qui n'a pas envie de vivre

Il n'a qu'à se dissoudre dans l'espace

En réponse à ma question

« Mère, détestes-tu les êtres ?

- Je favorise ceux qui rêvent

Et que le danger remplit de

(traduction Hakima Kheraz)

### 2 – Extraits des corpus de documents analysés

Les textes qui ne figurent pas ici, sont pour certains, sous droits d'auteur et, pour tous, peuvent se retrouver en documentation ou sur l'internet. Ou dans les microfilms de l'atelier des thèses de l'université de Lille-III (volume d'annexes : 210 pages) .../...

**Cf. chapitres 2 et 3...**

## LECTURES FEUILLETEES

(Confrontation de deux textes: La Charte nationale telle que citée dans le document "Réforme..." et le texte authentique de cette Charte, par collages en vis-à-vis)

## L'ALGERIE, UN PEUPLE ET UNE NATION.

« Le peuple algérien se rattache à la Patrie dont il est un élément indissociable

L'Algérie est une Nation.

La nation n'est pas un assemblage de peuples où une mosaïque d'ethnies disparates.

La nation, c'est le peuple lui-même pris en tant qu'entité historique et agissant consciemment dans la vie quotidienne et dans un cadre territorial bien défini en vue de réaliser avec tous les citoyens qui le composent les tâches communes d'un destin solidaire et partager ensemble les mêmes épreuves et les mêmes espérances.

Toutes les tentatives du colonialisme de nier l'existence de la Nation Algérienne pour mieux perpétuer sa domination se sont heurtées à la résistance et à la vigueur de cette Nation plusieurs fois séculaire. C'est grâce au sacrifice d'un million et demi de martyrs que la Nation Algérienne s'est fait reconnaître et consacrer dans le monde.

« La survie de l'Algérie pendant toute la durée de la domination coloniale, et en dépit d'une politique de peuplement étranger intensif et d'oppression totalitaire, ne fut pas un miracle. Elle est bien le résultat de luttes incessantes qui aboutirent à la reconquête de la souveraineté nationale. La Révolution algérienne, prolongeant la guerre de libération nationale de Novembre 1954, constitue, pour la Nation un acquis majeur et un moment privilégié de son Histoire. En effet, la Nation Algérienne, grâce à la Révolution, commence à maîtriser les moyens concrets d'une évolution nécessaire au double plan de la modernité et du socialisme qui doit la prémunir à jamais contre le retour de tous les maux et de tous les périls du passé.

L'affirmation de la personnalité nationale algérienne conforte le choix socialiste qui représente la ligne idéologique du F.L.N. etc.

## LA CHARTE NATIONALE ALGERIENNE

## TITRE PREMIER

## L'EDIFICATION DE LA SOCIETE SOCIALISTE

## I. — L'ALGERIE : UN PEUPLE ET UNE NATION

Le peuple algérien se rattache à la Patrie arabe dont il est un élément indissociable.

L'Algérie est une Nation.

La Nation n'est pas un assemblage de peuples ou une mosaïque d'ethnies disparates.

La Nation, c'est le peuple lui-même pris en tant qu'entité historique et agissant consciemment dans la vie quotidienne et dans un cadre territorial bien défini en vue de réaliser, avec tous les citoyens qui le composent, les tâches communes d'un destin solidaire et partager ensemble les mêmes épreuves et les mêmes espérances.

Toutes les tentatives du colonialisme de nier l'existence de la Nation algérienne pour mieux perpétuer sa domination, se sont heurtées à la résistance et à la vigueur de cette Nation plusieurs fois séculaire. C'est grâce au sacrifice d'un million et demi de martyrs que la Nation algérienne s'est fait reconnaître et consacrer dans le monde.

L'Algérie n'est pas une création récente. Déjà, sous Massinissa fondateur du premier Etat numide, et de Jugurtha, initiateur de la résistance à l'impérialisme romain, s'était dessiné le cadre géographique et commençait à se forger le caractère national qui devaient tous deux affirmer leur permanence à travers le développement historique de l'Algérie durant plus de deux millénaires. A ces deux caractéristiques principales se sont ajoutés progressivement à partir du septième siècle, les autres éléments constitutifs de la Nation algérienne, à savoir son unité culturelle, linguistique et spirituelle, et la centralisation de son économie que sous-tendaient une rare volonté d'indépendance et un attachement indéfectible à la liberté.

La survie de l'Algérie pendant toute la durée de la domination coloniale, et en dépit d'une politique de peuplement étranger intensif et d'oppression totalitaire, ne fut pas un miracle. Elle est bien le résultat de luttes incessantes qui aboutirent à la reconquête de la souveraineté nationale. La Révolution algérienne, prolongeant la guerre de libération nationale de novembre 1954, constitue, pour la Nation, un acquis majeur et un moment privilégié de son histoire. En effet, la Nation algérienne, grâce à la révolution, commence à maîtriser les moyens concrets d'une évolution nécessaire au double plan de la modernité et du socialisme qui doit la prémunir à jamais contre le retour de tous les maux et de tous les périls du passé.

## L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE.

L'enseignement ne peut jouer le rôle important qui est le sien dans la formation des générations conformément aux principes et aux objectifs de la Révolution et de la société que s'il comporte la dimension idéologique qui est pour nous l'Islam au plan spirituel et le socialisme au plan économique.

C'est ce qu'illustre clairement le texte politique suivant :

*« Le Peuple Algérien est un peuple musulman.*

*L'Islam est la religion de l'Etat.*

*Partie intégrante de notre personnalité historique, l'Islam se révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre les entreprises de dépersonnalisation. C'est dans un Islam militant, austère, mû par le sens de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux pires heures de la domination coloniale et qu'il a puisé cette énergie morale, cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ont permis de vaincre ».*

*« La Révolution entre bien dans la perspective historique de l'Islam. L'Islam, dans son esprit bien compris, n'est lié à aucun intérêt particulier, à aucun clergé spécifique, ni à aucun pouvoir temporel. Ni le féodalisme ni le capitalisme ne peuvent le revendiquer ou s'en prévaloir. L'Islam a apporté au monde une conception très élevée de la dignité humaine qui condamne le racisme, le chauvinisme, l'exploitation de l'homme par l'homme. Son égalitarisme foncier peut trouver une expression adaptée à chaque époque.*

*Il appartient donc aux peuples musulmans dont le destin, aujourd'hui, se confond avec celui du Tiers-Monde, de prendre conscience des acquis positifs de leur patrimoine culturel et spirituel, de le réassimiler à la lumière des valeurs et des mutations de la vie contemporaine. C'est dire que toute entreprise qui se fixe, aujourd'hui pour objectif une reconstruction de la pensée musulmane, doit, pour être crédible, renvoyer obligatoirement à une entreprise beaucoup plus vaste : la refonte totale de la société ».*

*« L'éducation religieuse doit préparer les générations futures à la connaissance complète et juste de l'Islam dans ses deux dimensions religieuse et civilisatrice, étant donné que l'Islam est l'une des composantes fondamentales de notre personnalité civilisatrice et qu'il est la religion de la lutte, de la rigueur, de la justice et de l'égalité.*

*Cette éducation a pour mission d'expliquer les raisons profondes du déclin du monde musulman qui se doit de dépasser la phase du réformisme pour rentrer de plain-pied dans la Révolution sociale ».*

## II. — L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE LA CHARTE NATIONALE ALGERIENNE

Le peuple algérien est un peuple musulman.

L'Islam est la religion de l'Etat.

Partie intégrante de notre personnalité historique, l'Islam se révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre toutes les entreprises de dépersonnalisation. C'est dans un Islam militant, austère, mû par le sens de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux pires heures de la domination coloniale et qu'il a puisé cette énergie morale, cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ont permis de vaincre.

Le déclin du monde musulman ne s'explique pas par des causes purement morales. D'autres facteurs de nature matérielle, économique et sociale tels que les invasions étrangères, les luttes intestines, la montée des despotismes, l'extension de l'oppression féodale et la disparition de certains circuits économiques mondiaux, y ont joué un rôle déterminant. Aussi, l'éclosion des superstitions et le foisonnement des mentalités passéistes ne doivent pas être considérés comme des causes mais plutôt comme des effets. Concentrer ses attaques sur ces pratiques aberrantes et en négliger le conditionnement social, c'est tomber dans un moralisme inopérant. En fait, pour se régénérer, le monde musulman n'a qu'une issue : dépasser le réformisme et s'engager dans la voie de la révolution sociale.

La Révolution entre bien dans la perspective historique de l'Islam. L'Islam, dans son esprit bien compris, n'est lié à aucun intérêt particulier, à aucun clergé spécifique, ni à aucun pouvoir temporel. Ni le féodalisme ni le capitalisme ne peuvent le revendiquer ou s'en prévaloir. L'Islam a apporté au monde une conception très élevée de la dignité humaine qui condamne le racisme, le chauvinisme, l'exploitation de l'homme par l'homme. Son égalitarisme foncier peut trouver une expression adaptée à chaque époque.

Il appartient donc aux peuples musulmans dont le destin, aujourd'hui, se confond avec celui du tiers monde, de prendre conscience des acquis positifs de leur patrimoine culturel et spirituel, de le réassimiler à la lumière des valeurs et des mutations de la vie contemporaine. C'est dire que toute entreprise qui se fixe, aujourd'hui, pour objectif une reconstruction de la pensée musulmane, doit, pour être crédible, renvoyer obligatoirement à une entreprise beaucoup plus vaste : la refonte totale de la société.

A notre époque de transformations sociales décisives, les peuples musulmans sont appelés à secouer les jougs anachroniques du féodalisme, du despotisme, de l'obscurantisme sous toutes ses formes.

L'ÉDUCATION  
C. 3

LA CHARTE NATIONALE ALGÉRIENNE  
in Titre III

L'éducation nationale est la pierre angulaire d'un ensemble rationnel, la genèse irremplaçable de la formation et de la sensibilité de l'homme, le foyer agissant de la personnalité algérienne, le point de départ de toute vie intellectuelle élaborée. Mais, ce sont aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la revaloriser en même temps que les programmes, méthodes et manuels scolaires par lesquels elle est censée agir et se justifier. D'une manière générale, elle devra moderniser ses moyens éducatifs, lutter contre le manque de conscience professionnelle de certains maîtres, élever leur niveau de formation culturelle et pédagogique, et se montrer de plus en plus exigeante dans le recrutement du personnel afin que la qualité de l'enseignement n'en souffre pas. S'il s'avère impossible, dans l'immédiat, de prolonger l'école fondamentale de neuf ans jusqu'à l'incorporation des jeunes Algériens dans le service national, l'Etat socialiste garantira la formation professionnelle ou l'ouverture de centres d'apprentissage à ceux d'entre eux qui n'auront pas la possibilité de faire des études secondaires.

En vue de soutenir rationnellement la fonction enseignante et le contenu pratique sur lequel elle repose, une recherche pédagogique sérieuse s'imposera dans toutes les institutions spécialisées.

Par plus d'un point et parce qu'elle est le dénominateur commun des diverses catégories de la culture, l'éducation rejoint, à leur base même, l'idéologie, les sciences, les lettres et les arts, l'identité nationale retrouvée dans le double cadre d'une arabisation exigeante et d'une conscience algérienne fidèle à son histoire plusieurs fois millénaire, non pas pour les consacrer sentimentalement, mais pour les étayer, les fonder sur un savoir rationnel et honnête en relation avec la vie. Dans cette perspective, l'enseignement général doit être, non seulement unifié, c'est-à-dire devenir le même pour tous, mais refondu dans son ensemble selon des critères réalistes. L'unification de l'enseignement en Algérie aura pour effet d'abolir les différences disparates de contenu, d'orientations et de débouchés qui créent actuellement des clivages dangereux et nuisent à une nécessaire uniformité qualitative par une dispersion éfrénée des moyens matériels et humains. Si les autres catégories de la culture, en Algérie, ont besoin d'être améliorées ou transformées dans leurs structures par leur contenu idéologique et intellectuel, l'éducation, elle, exige plus que cela : une refonte totale, une pédagogie de pointe, une unité excluant l'existence des deux secteurs juxtaposés, des hommes, des choix, des principes et une substance scolaire absolument nouveaux.

LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

La Démocratisation de l'enseignement constitue l'un des choix essentiels de la Révolution algérienne. Elle vise à assurer un enseignement de base obligatoire, identique pour l'ensemble des citoyens, sans aucune distinction et garantissant à tous des chances égales de formation et de promotion sociale.

Le texte politique suivant illustre ce principe fondamental.

« L'Éducation nationale est la pierre angulaire d'un ensemble rationnel, genèse irremplaçable de la formation et de la sensibilité de l'homme, le foyer agissant de la personnalité algérienne, le point de départ de toute vie intellectuelle élaborée. Mais c'est aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la revaloriser en même temps que les programmes, méthodes et manuels scolaires par lesquels elle est censée agir et se justifier. D'une manière générale, elle devra moderniser ses moyens éducatifs ».

« Par plus d'un point, et parce qu'elle est le dénominateur commun des diverses catégories de la culture, l'éducation rejoint, à leur base même, l'idéologie, les sciences, les lettres et les arts, l'identité nationale retrouvée dans le double cadre d'une arabisation exigeante et d'une conscience algérienne fidèle à son histoire plusieurs fois millénaire, non pas pour les consacrer sentimentalement, mais pour les étayer, les actualiser, les fonder sur un savoir rationnel et honnête en relation avec la vie. Dans cette perspective, l'enseignement général doit être, non seulement unifié, c'est-à-dire devenir le même pour tous, mais refondu dans son ensemble selon des critères réalistes. L'unification de l'enseignement en Algérie aura pour effet d'abolir les différences disparates de contenu, d'orientations et de débouchés qui créent actuellement des clivages dangereux et nuisent à une nécessaire uniformité qualitative par dispersion éfrénée des moyens matériels et humains ».

« La démocratisation de l'enseignement, son algérianisation, son arabisation, avec l'ouverture sur les langues étrangères, l'intérêt aux sciences et à la technologie, le lien établi entre l'éducation et la vie d'une part, et la révolution d'autre part, constituent des facteurs solidaires et intégrés de toute politique nationale et révolutionnaire dans ses multiples aspects éducatifs et formatifs ».

## L'OPTION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE.

L'enseignement en Algérie ne pourra pleinement jouer le rôle qui lui est dévolu dans le développement global du pays que s'il prend en charge, outre la concrétisation du principe de démocratisation, la dimension scientifique et technologique qui consiste à orienter le système dans le sens de la maîtrise de la connaissance moderne sans pour autant négliger les autres dimensions car la connaissance, dans son acception la plus large, est un tout indivisible.

Parmi les textes politiques de la Révolution Algérienne qui illustrent ce principe, on peut extraire le passage suivant :

*« La Révolution culturelle dans le domaine de la formation sera axée davantage sur la maîtrise de la science et de la technique que sur le savoir approximatif et de pur prestige social. L'Algérie de demain aura plus de goût pour la rigueur scientifique et la rationalité que pour la rhétorique et les connaissances archaïsantes et approximatives, sans négliger sa féconde initiation au patrimoine culturel arabo-musulman dans ce qu'il a de plus enrichissant et universel. L'Enseignement des sciences prendra, à l'avenir, plus de place dans nos institutions scolaires. Grâce à la recherche scientifique et à l'importance accrue qui sera donnée à la formation technologique, l'Algérie entrera dans l'ère de la créativité moderne et pourra assurer le succès de la Révolution industrielle et de la Révolution agraire. Le perfectionnement technique des travailleurs doit être facilité et encouragé à tous les niveaux et fera partie intégrante d'un enseignement de base organisé à l'intention des adultes.*

*Si l'enseignement scientifique et technologique peut bénéficier d'une certaine priorité en raison des retards à rattraper et des exigences d'un développement rapide du pays, il n'en reste pas moins qu'il ne s'agit pas là d'un choix exclusif. En dehors de cette formation qui met l'accent sur la science expérimentale et les techniques de pointe, il sera possible au citoyen de l'Algérie future de s'initier à d'autres disciplines intellectuelles et, en particulier, aux sciences sociales et humaines telles que la philosophie, la psychologie, les langues vivantes, la littérature comparée, l'histoire, la géographie, la sociologie, qui fortifieront chez lui le sens de la mesure, l'esprit critique, le goût de la recherche, en étayant les bases idéologiques de ses convictions socialistes et des moyens de prospection, d'analyse et de réhabilitation de l'héritage culturel algérien populaire et classique actuellement négligé, méconnu ou déprécié.*

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

### LA CHARTE NATIONALE ALGERIENNE

#### in TITRE III

#### LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

La Révolution culturelle dans le domaine de la formation sera axée davantage sur la maîtrise de la science et de la technique que sur le savoir approximatif et de pur prestige social. L'Algérien de demain aura plus de goût pour la rigueur scientifique et la rationalité que pour la rhétorique et les connaissances archaïsantes et approximatives, sans négliger sa féconde initiation au patrimoine culturel arabo-musulman dans ce qu'il a de plus enrichissant et universel. L'enseignement des sciences prendra, à l'avenir, plus de place dans nos institutions scolaires. Grâce à la recherche scientifique et à l'importance accrue qui sera donnée à la formation technologique, l'Algérie entrera dans l'ère de la créativité moderne et pourra assurer le succès de la Révolution Industrielle et de la Révolution agraire. Le perfectionnement technique des travailleurs doit être facilité et encouragé à tous les niveaux et fera partie intégrante d'un enseignement de base organisé à l'intention des adultes.

Si l'enseignement scientifique et technologique peut bénéficier d'une certaine priorité en raison des retards à rattraper et des exigences d'un développement rapide du pays, il n'en reste pas moins qu'il ne s'agit pas là d'un choix exclusif. En dehors de cette formation qui met l'accent sur la science expérimentale et les techniques de pointe, il sera possible au citoyen de l'Algérie future de s'initier à d'autres disciplines intellectuelles et, en particulier, aux sciences sociales et humaines telles que la philosophie, la psychologie, les langues vivantes, la littérature comparée, l'histoire, la géographie, la sociologie, qui fortifieront chez lui, le sens de la mesure, l'esprit critique, le goût de la recherche, en étayant les bases idéologiques de ses convictions socialistes et les moyens de prospection, d'analyse et de réhabilitation de l'héritage culturel algérien populaire et classique actuellement négligé, méconnu ou déprécié.

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

**A suivre – confrontation : Charte (en haut) et sa citation dans le doc. « Réforme... » (en italiques)**LA PERSONNALITE NATIONALE.

De quelques translations analogiques... (cf. chap. 2 et 3)

L'une des vérités de l'histoire contemporaine de l'Algérie est que les mouvements de résistance vécus à l'ère coloniale dans notre pays avant la glorieuse Révolution de Novembre n'ont pu atteindre leur but pour une raison essentielle, qui est leur incapacité à unifier sous leur direction le peuple algérien et, partant, leur incapacité à se généraliser.

Et si la victoire était conditionnée par cette capacité à se faire une idée précise du devenir historique, il appartenait à la grande Révolution libératrice de tirer les leçons des expériences passées et d'assimiler profondément les valeurs de la personnalité algérienne. C'est ce qui s'est produit et c'est ce qui lui a assuré la victoire.

Après l'Indépendance, lorsqu'elle s'est attaquée à la tâche d'édification du pays, et qu'elle a accumulé une expérience relative aux problèmes complexes du développement, elle a réalisé, de nouveau, que dans ce domaine aussi, tout effort ne peut être couronné de succès que s'il s'appuie sur les mêmes données de base.

C'est pour cela que la Direction Politique rappelle avec insistance et à chaque occasion la nécessité de lier le processus de développement aux réalités de la personnalité nationale.

Parmi les textes qui se rapportent à ce sujet, citons le passage suivant :

L'ALGERIE, UN PEUPLE ET UNE NATION.

*« Le peuple algérien se rattache à la Patrie dont il est un élément indissociable.*

*L'Algérie est une Nation.*

*La nation n'est pas un assemblage de peuples ou une mosaïque d'éthnies disparates.*

*La nation, c'est le peuple lui-même pris en tant qu'entité historique et agissant consciemment dans la vie quotidienne et dans un cadre territorial bien défini en vue de réaliser avec tous les citoyens qui le composent les tâches communes d'un destin solidaire et partager ensemble les mêmes épreuves et les mêmes espérances.*

*Toutes les tentatives du colonialisme de nier l'existence de la Nation Algérienne pour mieux perpétuer sa domination se sont heurtées à la résistance et à la vigueur de cette Nation plusieurs fois séculaire. C'est grâce au sacrifice d'un million et demi de martyrs que la Nation Algérienne s'est fait reconnaître et consacrer dans le monde ».*

*« La survie de l'Algérie pendant toute la durée de la domination coloniale, et en dépit d'une politique de peuplement étranger intensif et d'oppression totalitaire, ne fut pas un miracle. Elle est bien le résultat de luttes incessantes qui aboutirent à la reconquête de la souveraineté nationale. La Révolution algérienne, prolongeant la guerre de libération nationale de Novembre 1954, constitue, pour la Nation un acquis majeur et un moment privilégié de son Histoire. En effet, la Nation Algérienne, grâce à la Révolution, commence à maîtriser les moyens concrets d'une évolution nécessaire au double plan de la modernité et du socialisme qui doit la prémunir à jamais contre le retour de tous les maux et de tous les périls du passé.*

*L'affirmation de la personnalité nationale algérienne conforte le choix socialiste qui représente la ligne idéologique du F.L.N.*

Dans le document Réforme de l'enseignement... : réseaux de significations et translations analogiques

*Elle constitue la garantie essentielle pour le renforcement de l'unité des rangs, comme elle est le ciment de l'unité nationale.*

*La question de la culture, au sens large, sera discutée suivant la même procédure qui a été suivie pour l'examen des autres questions d'intérêt national.*

*Aucune question ne sera discutée dans un cadre restreint ou limité, mais c'est plutôt le peuple algérien dans son ensemble, et au niveau de la base, qui discutera les questions qui se rapportent au destin de la nation afin que le Comité Central puisse prendre des décisions qui reflètent la volonté et les aspirations de cette base.*

*C'est là l'engagement que j'ai pris, et je veillerai à son application ».*

(Extrait du discours de Monsieur le Président de la République 2 juin 1980)

#### L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE.

L'enseignement ne peut jouer le rôle important qui est le sien dans la formation des générations conformément aux principes et aux objectifs de la Révolution et de la société que s'il comporte la dimension idéologique qui est pour nous l'Islam au plan spirituel et le socialisme au plan économique.

C'est ce qu'illustre clairement le texte politique suivant :

*« Le Peuple Algérien est un peuple musulman.*

*L'Islam est la religion de l'Etat.*

*Partie intégrante de notre personnalité historique, l'Islam se révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre les entreprises de dépersonnalisation. C'est dans un Islam militant, austère, mû par le sens de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux pires heures de la domination coloniale et qu'il a puisé cette énergie morale, cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ont permis de vaincre ».*

*« La Révolution entre bien dans la perspective historique de l'Islam. L'Islam, dans son esprit bien compris, n'est lié à aucun intérêt particulier, à aucun clergé spécifique, ni à aucun pouvoir temporel. Ni le féodalisme ni le capitalisme ne peuvent le revendiquer ou s'en prévaloir. L'Islam a apporté au monde une conception très élevée de la dignité humaine qui condamne le racisme, le chauvinisme, l'exploitation de l'homme par l'homme. Son égalitarisme foncier peut trouver une expression adaptée à chaque époque.*

*Il appartient donc aux peuples musulmans dont le destin, aujourd'hui, se confond avec celui du Tiers-Monde, de prendre conscience des acquis positifs de leur patrimoine culturel et spirituel, de le réassimiler à la lumière des valeurs et des mutations de la vie contemporaine. C'est dire que toute entreprise qui se fixe, aujourd'hui pour objectif une reconstruction de la pensée musulmane, doit, pour être crédible, renvoyer obligatoirement à une entreprise beaucoup plus vaste : la refonte totale de la société ».*

*« L'éducation religieuse doit préparer les générations futures à la connaissance complète et juste de l'Islam dans ses deux dimensions religieuse et civilisatrice, étant donné que l'Islam est l'une des composantes fondamentales de notre personnalité civilisatrice et qu'il est la religion de la lutte, de la rigueur, de la justice et de l'égalité.*

*Cette éducation a pour mission d'expliquer les raisons profondes du déclin du monde musulman qui se doit de dépasser la phase du réformisme pour rentrer de plain-pied dans la Révolution sociale ».*

## LA LANGUE NATIONALE.

*« Il est incontestable que la langue nationale représente l'une des réalités les plus importantes de la personnalité nationale ; de ce fait elle constitue l'un des axes essentiels du développement global du pays »*

*En tant que moyen et fin tout à la fois, elle contribue efficacement au développement comme elle assimile les connaissances de l'époque et les courants d'idées qui la traversent »*

Le passage qui suit fait ressortir le rôle de la langue nationale :

*« La commission considère que l'usage de la langue nationale est un choix irréversible et que l'objet du débat se limite à son intégration dans l'action du développement global du pays et à sa transformation en instrument de promotion de la culture, des sciences et des techniques modernes.*

*Elle estime, en outre, que le renforcement et la large diffusion de la langue nationale vont de pair avec l'encouragement à l'acquisition d'autres langues étrangères permettant de demeurer constamment en prise avec l'évolution des sciences et des techniques et d'y contribuer de manière spécifique »*

(Extrait des Résolutions de la 2<sup>e</sup> Session du Comité Central  
Décembre 1979 - IV Education - Formation - p. 59)

## LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

La Démocratisation de l'enseignement constitue l'un des choix essentiels de la Révolution algérienne.

Elle vise à assurer un enseignement de base obligatoire, identique pour l'ensemble des citoyens, sans aucune distinction et garantissant à tous des chances égales de formation et de promotion sociale.

Le texte politique suivant illustre ce principe fondamental.

*« L'Education nationale est la pierre angulaire d'un ensemble rationnel, genèse irremplaçable de la formation et de la sensibilité de l'homme, le foyer agissant de la personnalité algérienne, le point de départ de toute vie intellectuelle élaborée. Mais c'est aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la révaloriser en même temps que les programmes, méthodes et manuels scolaires par lesquels elle est sensée agir et se justifier. D'une manière générale, elle devra moderniser ses moyens éducatifs »*

*« Par plus d'un point, et parce qu'elle est le dénominateur commun des diverses catégories de la culture, l'éducation rejoint, à leur base même, l'idéologie, les sciences, les lettres et les arts, l'identité nationale retrouvée dans le double cadre d'une arabisation exigeante et d'une conscience algérienne fidèle à son histoire plusieurs fois millénaire, non pas pour les consacrer sentimentalement, mais pour les étayer, les actualiser, les fonder sur un savoir rationnel et honnête en relation avec la vie. Dans cette perspective, l'enseignement général doit être, non seulement unifié, c'est-à-dire devenir le même pour tous, mais refondu dans son ensemble selon des critères réalistes. L'unification de l'enseignement en Algérie aura pour effet d'abolir les différences disparates de contenu, d'orientations et de débouchés qui créent actuellement des clivages dangereux et nuisent à une nécessaire uniformité qualitative par dispersion effrénée des moyens matériels et humains »*

*« La démocratisation de l'enseignement, son algérianisation, son arabisation, avec l'ouverture sur les langues étrangères, l'intérêt aux sciences et à la technologie, le lien établi entre l'éducation et la vie d'une part, et la révolution d'autre part, constituent des facteurs solidaires et intégrés de toute politique nationale et révolutionnaire dans ses multiples aspects éducatifs et formateurs »*

## INTRODUCTION

---

*La Révolution algérienne, par sa dynamique propre a entraîné un processus irréversible de développement économique, social et culturel conforme aux aspirations profondes du peuple inscrites dans les textes fondamentaux du pays.*

*Dans ce contexte, le secteur de l'Éducation et de la Formation — domaine névralgique qui conditionne tout processus de progrès — grâce aux efforts et à la sollicitude permanente dont il a fait l'objet, a connu un développement considérable et subi des transformations structurelles et qualitatives profondes.*

*Ce développement et ces transformations permettent de mesurer le degré de concrétisation des principes fondamentaux qui les ont guidés :*

*— La Démocratisation de l'Enseignement est une réalité perceptible. Le réseau des établissements a atteint une densité et une répartition telles que tout enfant algérien peut trouver une école dans son quartier ou son village, un C.E.M. dans sa commune, un lycée dans sa daïra ; elle est aussi une réalité mesurable à travers les effectifs que compte le secteur éducation-formation qui accueille le quart de la population totale.*

*— L'Algérienisation et la généralisation de la langue nationale ont atteint le stade irréversible.*

*— La modernisation de l'enseignement est marquée par son orientation scientifique et technique qui se traduit par un horaire proportionnellement conséquent pour les sciences et la technique et une pondération privilégiée des sections scientifiques et techniques.*

*Ces acquis appréciables tant en quantité qu'en qualité n'ont pu être obtenus que grâce à une mobilisation constante et à l'ampleur des moyens humains, financiers et matériels qui ont été investis dans le système d'éducation et de formation et à qui 10 % du revenu national sont consacrés.*

*Des efforts sont encore nécessaires pour étayer notre potentiel économique avec un potentiel humain hautement qualifié. Si les pourcentages des effectifs dans les disciplines scientifiques et techniques sont encourageants, il y a lieu de rechercher une autre organisation de l'enseignement qui s'inspire directement du programme de développement par une planification intégrée de l'enseignement scientifique et technique à l'ensemble du plan national.*

*Le programme d'action du Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Secondaire et Technique adopté par le gouvernement s'inscrit dans cette perspective. Sa mise en œuvre dans ses différentes composantes exige la mobilisation de tous. L'une de ces composantes, la plus importante et la plus complexe est constituée par la Réforme de l'Enseignement Secondaire et Technique. Dans le sillage des réformes entreprises respectivement au niveau de l'Enseignement Supérieur et de l'Enseignement Fondamental, le cycle secondaire doit être à même non seulement de s'adapter harmonieusement aux étapes pré et post-secondaires, mais aussi de répondre efficacement aux exigences du développement.*

*Le programme d'action du S.E.E.S.T., se fondant sur les textes fondamentaux du pays et les orientations de Monsieur le Président de la République, Secrétaire Général du Parti, a fixé les objectifs généraux, déterminé les principes de base et les moyens à mettre en œuvre pour la réalisation de ces objectifs.*

*Traduire ces objectifs généraux en objectifs d'enseignement et de formation, exprimer ces derniers en termes d'organisation pédagogique de contenus et de méthodes, identifier les moyens physiques, matériels et didactiques les mieux adaptés, définir les profils des enseignants nécessaires, telle est l'œuvre que se propose de réaliser le S.E.E.S.T. dans cette nouvelle étape.*

*La démarche en vue de la concrétisation de ces objectifs doit être en permanence sous-tendue par les principes fondamentaux de notre Révolution basés sur l'affirmation de notre personnalité arabo-islamique et tendus vers le monde moderne. Il s'agit, en définitive, de contribuer à former l'homme algérien assumant sa personnalité et capable de prendre en charge les exigences de la vie moderne en évolution.*

*Le Secrétaire d'Etat à l'Enseignement  
Secondaire et Technique,  
Membre du Comité Central,*

Mohamed Larbi OULD-KHELIFA

## Document Réforme de l'enseignement secondaire, juin 1983 (suite)

### LA PERSONNALITE NATIONALE.

L'une des vérités de l'histoire contemporaine de l'Algérie est que les mouvements de résistance vécus à l'ère coloniale dans notre pays avant la glorieuse Révolution de Novembre n'ont pu atteindre leur but pour une raison essentielle, qui est leur incapacité à unifier sous leur direction le peuple algérien et, partant, leur incapacité à se généraliser.

Et si la victoire était conditionnée par cette capacité à se faire une idée précise du devenir historique il appartenait à la grande Révolution libératrice de tirer les leçons des expériences passées et d'assimiler profondément les valeurs de la personnalité algérienne. C'est ce qui s'est produit et c'est ce qui lui a assuré la victoire.

Après l'Indépendance, lorsqu'elle s'est attaquée à la tâche d'édification du pays, et qu'elle a accumulé une expérience relative aux problèmes complexes du développement, elle a réalisé, de nouveau, que dans ce domaine aussi, tout effort ne peut être couronné de succès que s'il s'appuie sur les mêmes données de base.

C'est pour cela que la Direction Politique rappelle avec insistance et à chaque occasion la nécessité de lier le processus de développement aux réalités de la personnalité nationale.

Parmi les textes qui se rapportent à ce sujet, citons le passage suivant :

### L'ALGERIE, UN PEUPLE ET UNE NATION.

*« Le peuple algérien se rattache à la Patrie dont il est un élément indissociable*

*L'Algérie est une Nation.*

*La nation n'est pas un assemblage de peuples ou une mosaïque d'éthnies disparates.*

*La nation, c'est le peuple lui-même pris en tant qu'entité historique et agissant consciemment dans la vie quotidienne et dans un cadre territorial bien défini en vue de réaliser avec tous les citoyens qui le composent les tâches communes d'un destin solidaire et partager ensemble les mêmes épreuves et les mêmes espérances.*

*Toutes les tentatives du colonialisme de nier l'existence de la Nation Algérienne pour mieux perpétuer sa domination se sont heurtées à la résistance et à la vigueur de cette Nation plusieurs fois séculaire. C'est grâce au sacrifice d'un million et demi de martyrs que la Nation Algérienne s'est fait reconnaître et consacrer dans le monde ».*

*« La survie de l'Algérie pendant toute la durée de la domination coloniale, et en dépit d'une politique de peuplement étranger intensif et d'oppression totalitaire, ne fut pas un miracle. Elle est bien le résultat de luttes incessantes qui aboutirent à la reconquête de la souveraineté nationale. La Révolution algérienne, prolongeant la guerre de libération nationale de Novembre 1954, constitue, pour la Nation un acquis majeur et un moment privilégié de son Histoire. En effet, la Nation Algérienne, grâce à la Révolution, commence à maîtriser les moyens concrets d'une évolution nécessaire au double plan de la modernité et du socialisme qui doit la prémunir à jamais contre le retour de tous les maux et de tous les périls du passé.*

*L'affirmation de la personnalité nationale algérienne conforte le choix socialiste qui représente la ligne idéologique du F.L.N.*

§ [encadré] = long  
§ (entoure) = median

Elle constitue la garantie essentielle pour le renforcement de l'unité des rangs, comme elle est le ciment de l'unité nationale.

La question de la culture, au sens large, sera discutée suivant la même procédure qui a été suivie pour l'examen des autres questions d'intérêt national.

Aucune question ne sera discutée dans un cadre restreint ou limité, mais c'est plutôt le peuple algérien dans son ensemble, et au niveau de la base, qui discutera les questions qui se rapportent au destin de la nation afin que le Comité Central puisse prendre des décisions qui reflètent la volonté et les aspirations de cette base.

C'est là l'engagement que j'ai pris, et je veillerai à son application ».

(Extrait du discours de Monsieur le Président de la République 2 juin 1980)

## L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE.

L'enseignement ne peut jouer le rôle important qui est le sien dans la formation des générations conformément aux principes et aux objectifs de la Révolution et de la société que s'il comporte la dimension idéologique qui est pour nous l'Islam au plan spirituel et le socialisme au plan économique.

C'est ce qu'illustre clairement le texte politique suivant :

« Le Peuple Algérien est un peuple musulman.

L'Islam est la religion de l'Etat.

Partie intégrante de notre personnalité historique, l'Islam se révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre les entreprises de dépersonnalisation. C'est dans un Islam militant, austère, mû par le sens de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux pires heures de la domination coloniale et qu'il a puisé cette énergie morale, cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ont permis de vaincre ».

« La Révolution entre bien dans la perspective historique de l'Islam. L'Islam, dans son esprit bien compris, n'est lié à aucun intérêt particulier, à aucun clergé spécifique, ni à aucun pouvoir temporel. Ni le féodalisme ni le capitalisme ne peuvent le revendiquer ou s'en prévaloir. L'Islam a apporté au monde une conception très élevée de la dignité humaine qui condamne le racisme, le chauvinisme, l'exploitation de l'homme par l'homme. Son égalitarisme foncier peut trouver une expression adaptée à chaque époque.

Il appartient donc aux peuples musulmans dont le destin, aujourd'hui, se confond avec celui du Tiers-Monde, de prendre conscience des acquis positifs de leur patrimoine culturel et spirituel, de le réassimiler à la lumière des valeurs et des mutations de la vie contemporaine. C'est dire que toute entreprise qui se fixe, aujourd'hui pour objectif une reconstruction de la pensée musulmane, doit, pour être crédible, renvoyer obligatoirement à une entreprise beaucoup plus vaste : la refonte totale de la société ».

« L'éducation religieuse doit préparer les générations futures à la connaissance complète et juste de l'Islam dans ses deux dimensions religieuse et civilisatrice, étant donné que l'Islam est l'une des composantes fondamentales de notre personnalité civilisatrice et qu'il est la religion de la lutte, de la rigueur, de la justice et de l'égalité.

Cette éducation a pour mission d'expliquer les raisons profondes du déclin du monde musulman qui se doit de dépasser la phase du réformisme pour rentrer de plain-pied dans la Révolution sociale ».

## LA LANGUE NATIONALE.

« Il est incontestable que la langue nationale représente l'une des réalités les plus importantes de la personnalité nationale ; de ce fait elle constitue l'un des axes essentiels du développement global du pays. »

En tant que moyen et fin tout à la fois, elle contribue efficacement au développement comme elle assimile les connaissances de l'époque et les courants d'idées qui la traversent ».

Le passage qui suit fait ressortir le rôle de la langue nationale :

« La commission considère que l'usage de la langue nationale est un choix irréversible et que l'objet du débat se limite à son intégration dans l'action du développement global du pays et à sa transformation en instrument de promotion de la culture, des sciences et des techniques modernes. »

Elle estime, en outre, que le renforcement et la large diffusion de la langue nationale vont de pair avec l'encouragement à l'acquisition d'autres langues étrangères permettant de demeurer constamment en prise avec l'évolution des sciences et des techniques et d'y contribuer de manière spécifique ».

(Extrait des Résolutions de la 2<sup>e</sup> Session du Comité Central  
Décembre 1979 - IV Education - Formation, p. 99)

## LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

La Démocratisation de l'enseignement constitue l'un des choix essentiels de la Révolution algérienne.

Elle vise à assurer un enseignement de base obligatoire, identique pour l'ensemble des citoyens, sans aucune distinction et garantissant à tous des chances égales de formation et de promotion sociale.

Le texte politique suivant illustre ce principe fondamental.

« L'Éducation nationale est la pierre angulaire d'un ensemble rationnel, gènes irremplaçable de la formation et de la sensibilité de l'homme, le foyer agissant de la personnalité algérienne, le point de départ de toute vie intellectuelle élaborée. Mais c'est aussi et surtout la fonction enseignante et la nécessité absolue de la révaloriser en même temps que les programmes, méthodes et manuels scolaires par lesquels elle est sensée agir et se justifier. D'une manière générale, elle devra moderniser ses moyens éducatifs. »

« Par plus d'un point, et parce qu'elle est le dénominateur commun des diverses catégories de la culture, l'éducation rejoint, à leur base même, l'idéologie, les sciences, les lettres et les arts, l'identité nationale retrouvée dans le double cadre d'une arabisation exigeante et d'une conscience algérienne fidèle à son histoire plusieurs fois millénaire, non pas pour les consacrer sentimentalement, mais pour les étayer, les actualiser, les fonder sur un savoir rationnel et honnête en relation avec la vie. Dans cette perspective, l'enseignement général doit être, non seulement unifié, c'est-à-dire devenir le même pour tous, mais refondu dans son ensemble selon des critères réalistes. L'unification de l'enseignement en Algérie aura pour effet d'abolir les différences disparates de contenu, d'orientations et de débouchés qui créent actuellement des clivages dangereux et nuisent à une nécessaire uniformité qualitative par dispersion effrénée des moyens matériels et humains. »

## L'OPTION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE.

L'enseignement en Algérie ne pourra pleinement jouer le rôle qui lui est dévolu dans le développement global du pays que s'il prend en charge, outre la concrétisation du principe de démocratisation, la dimension scientifique et technologique qui consiste à orienter le système dans le sens de la maîtrise de la connaissance moderne sans pour autant négliger les autres dimensions car la connaissance, dans son acception la plus large, est un tout indivisible.

Parmi les textes politiques de la Révolution Algérienne qui illustrent ce principe, on peut extraire le passage suivant :

*« La Révolution culturelle dans le domaine de la formation sera axée davantage sur la maîtrise de la science et de la technique que sur le savoir approximatif et de pur prestige social. L'Algérie de demain aura plus de goût pour la rigueur scientifique et la rationalité que pour la rhétorique et les connaissances archaïsantes et approximatives, sans négliger sa féconde initiation au patrimoine culturel arabo-musulman dans ce qu'il a de plus enrichissant et universel. L'Enseignement des sciences prendra, à l'avenir, plus de place dans nos institutions scolaires. Grâce à la recherche scientifique et à l'importance accrue qui sera donnée à la formation technologique, l'Algérie entrera dans l'ère de la créativité moderne et pourra assurer le succès de la Révolution industrielle et de la Révolution agraire. Le perfectionnement technique des travailleurs doit être facilité et encouragé à tous les niveaux et fera partie intégrante d'un enseignement de base organisé à l'intention des adultes.*

Si l'enseignement scientifique et technologique peut bénéficier d'une certaine priorité en raison des retards à rattraper et des exigences d'un développement rapide du pays, il n'en reste pas moins qu'il ne s'agit pas là d'un choix exclusif. En dehors de cette formation qui met l'accent sur la science expérimentale et les techniques de pointe, il sera possible au citoyen de l'Algérie future de s'initier à d'autres disciplines intellectuelles et, en particulier, aux sciences sociales et humaines telles que la philosophie, la psychologie, les langues vivantes, la littérature comparée, l'histoire, la géographie, la sociologie, qui fortifieront chez lui le sens de la mesure, l'esprit critique, le goût de la recherche, en étayant les bases idéologiques de ses convictions socialistes et des moyens de prospection, d'analyse et de réhabilitation de l'héritage culturel algérien populaire et classique actuellement négligé, méconnu ou déprécié.

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

6

44

45

46

47

48

49

# Table des matières

## TOME 1

### INTRODUCTION

1. Présentation
2. Mise en situation
3. Problématique de l'expérience
4. Plan d'observation
5. Corpus
6. Méthodes d'objectivation
7. Interculturel: limites, places et rôle

### **PARTIE I : POUR COMPRENDRE L'INSTITUTIONNEL**

Introduction : définitions, méthode d'ensemble

### CHAPITRE I : LE LANGAGE DE L'INSTITUTION

#### 1 - Présentation

- 1.1. Corpus
- 1.2. Méthodes, buts et moyens

#### 2 - L'ORDRE CHRONOLOGIQUE : les phases de la lecture

- 2.1. Pourquoi ?
- 2.2. Comment ?
  - 2.2.1. Phase globale (ou d'imprégnation)
  - 2.2.2. Phase analytique
  - 2.2.3. Phase de synthèse
    - 2.2.3.1. Manque de concepts
    - 2.2.3.2. Autorisation de parole
    - 2.2.3.3. Rapport particulier au langage
  - 2.2.4. Phase d'évaluation et d'élargissement

#### 3 - L'ORDRE LOGIQUE : analyses transversales

- 3.1. Questionnement des éléments connus
  - 3.1.1. Parler au Maghreb les langues du Maghreb
  - 3.1.2. Parler français ici et là-bas
  - 3.1.3. Parler français au Maghreb pour l'institution
- 3.2. Confrontations
  - 3.2.1. Les normes équivalentes: Instructions officielles marocaines
  - 3.2.2. Les normes équivalentes: Instructions officielles françaises

- 3.2.3. Synthèse intermédiaire
- 3.2.4. Les normes supérieures: "Réforme de l'enseignement secondaire"
- 3.2.5. Les normes supérieures: Charte nationale algérienne
- 3.2.6. Preuves par les analyses externes au langage
  - 3.2.6.1. Les caractères de l'institution
  - 3.2.6.2. L'encadrement de l'expression
  - 3.2.6.3. Les caractéristiques de la population des élèves et des enseignants

Résumé du chapitre 1

Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
2. Comment allons-nous continuer?

## CHAPITRE II : THEMES DOMINANTS

1 - Définitions, voies et moyens

- 1.1. Définitions
- 1.2. Voies et moyens
  - 1.2.1. Hypothèse d'ensemble
  - 1.2.2. But
  - 1.2.3. Motivations
  - 1.2.4. Eléments de corpus

2 - LES THEMES DOMINANTS à travers la Charte nationale algérienne

- 2.1. Présentation
- 2.2. Un thème dominant : LE TEMPS
  - 2.2.1. Construction de l'hypothèse
  - 2.2.2. Marques explicites et marques implicites
  - 2.2.3. Construction d'oppositions et de différences
  - 2.2.4. Fréquences dans un contenu manifeste
    - 2.2.4.1. Le bref et le long
    - 2.2.4.2. Le socle et le sens
    - 2.2.4.3. Synthèse
  - 2.2.5. Vérifications
    - 2.2.5.1. Les mots du temps
    - 2.2.5.2. Le jeu des temps
  - 2.2.6. Preuves par les analyses externes au langage  
(les historiens; l'histoire et la synthèse; Maghreb/monde arabe)
- 2.3. Autre thème dominant: L'ACTION, espace, formes et sujets
  - 2.3.1. Précautions méthodologiques
  - 2.3.2. Repérages de l'action dans les textes déjà étudiés
    - 2.3.2.1. Les travaux et les jours: un calendrier, une scène inaugurale
    - 2.3.2.2. L'action: résultat et processus, acte et puissance
    - 2.3.2.3. Les hypothèses
  - 2.3.3. Etude de quelques actions désignées comme telles

- 2.3.3.1. L'action voulue, nommée, abstraite
- 2.3.3.2. Les formations intermédiaires: des "stéréotypes" pour l'action
- 2.3.3.3. Les formations intermédiaires: des schèmes pour l'action
- 2.3.3.4. Le champ lexical du travail
- 2.3.4. Vérifications et synthèse
- 2.3.4.1. Des transitions pour une trans-action
- 2.3.4.2. Synthèse
- 2.3.5. Preuves par les analyses externes au langage  
(archéologie préhistorique; droit et science politique; Maghreb/monde arabe)

## Résumé du chapitre 2

### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
2. Comment allons-nous continuer?

## CHAPITRE III : THEMES RECESSIFS

### 1 - Définition par le mode de composition

- 1.1. Questions de méthode
  - 1.1.1. Signification des données à constituer
  - 1.1.2. Constitution d'un corpus équipé pour la comparaison
- 1.2. Dynamique d'une définition
  - 1.2.1. Développements
  - 1.2.2. Hypothèses d'ensemble

### 2 - Un thème récessif: L'ETRE HUMAIN SUJET

- 2.1. Glissements de textes
  - 2.1.1. Echech à l'analyse
  - 2.1.2. De l'autorisation de recherche
  - 2.1.3. Place au tiers-parlant
  - 2.1.4. Créativité et citation
- 2.2. lectures feuilletées
  - 2.2.1. La troisième voix
    - 2.2.1.1. Les variantes dans le texte cité
    - 2.2.1.2. Synthèse
    - 2.2.1.3. Vérifications: les intersections et différences entre citant et cité
  - 2.2.2. Formes en formation: analogies et substitutions
    - 2.2.2.1. La fonction sujet: étude du jeu des pronoms
    - 2.2.2.2. Le sujet à travers le texte du corpus: vérifications par la lecture transversale
  - 2.2.3. Synthèse finale: le thème récessif "sujet" et ses conditions de stabilisation
    - 2.2.3.1. Qui vive?
    - 2.2.3.2. Qui lise?
- 2.3. Qui vive? Qui lise? Preuves par les analyses externes
  - 2.3.1. L'être humain sujet : dualités et mobilités
  - 2.3.2. L'être humain sujet: langage et éducation
  - 2.3.3. L'être humain sujet : lecteurs et lectures

#### 2.3.4. Synthèse intermédiaire

### 3 - Autre thème récessif: LE MIROIR

#### 3.1. Les effets de miroir dans les textes

##### 3.1.1. Rappels

##### 3.1.2. Hypothèses et méthodes pour continuer

##### 3.1.3. Les outils : formations majoritaires / minoritaires / intermédiaires et incipit / desinit

##### 3.1.4. Les textes utilisés

##### 3.1.5. Les effets de miroir

#### 3.2. Miroir-objet ou miroir-sujet ?

##### 3.2.1. Lecteur-miroir et lecteur-sujet

##### 3.2.2. La lecture ou l'intégration des effets de miroir

##### 3.2.3. Retour sur les hypothèses

##### 3.2.4. Preuves par les analyses externes au langage

##### 3.2.4.1. Manières d'être au miroir

##### 3.2.4.2. Perceptions de soi, de l'autre

#### Résumé du chapitre 3

#### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
2. Comment allons-nous continuer?

#### Conclusion de la partie I

## **Vers le tome 2 : table des matières de présentation**

### **PARTIE II : POUR COMPRENDRE LES HOMMES DANS LEUR ESPACE**

#### Introduction

#### 1 - Objectif, problématique, méthode

##### 1.1. Notre objectif d'ensemble

##### 1.2. Notre problématique

##### 1.3. La méthode

#### 2 - Définitions préalables

##### 2.1. L'espace, pratiques et représentations

##### 2.2. L'espace comme clé interdisciplinaire

##### 2.3. L'espace comme médiation

## CHAPITRE IV : L'ESPACE EN ALGERIE

### 1 - LES CONDITIONS DE LA COMPREHENSION

- 1.1. Subjectivité (s) et objectivité (s)
- 1.2. Croisement d'objectivités: des lectures
  - 1.2.1. Fernand Braudel, historien
  - 1.2.2. Marc Côte, géographe
  - 1.2.3. Samir Amin, Larbi Talha, Mohsen Toumi, économistes
  - 1.2.4. Pierre Bourdieu, sociologue
- 1.3. Synthèse et vérifications
- 1.4. Lectures de textes, lectures d'espaces
  - 1.4.1. Lectures en double
  - 1.4.2. Conditions et outils de lecture

### 2 - VERS LA CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS

- 2.1. Repères d'ensemble pour une première approche: hypothèses
  - 2.1.1. L'exigence de signification
  - 2.1.2. L'exigence de sécurité existentielle
- 2.2. Pour des repères de lecture
  - 2.2.1. L'identification
  - 2.2.2. L'orientation
- 2.3. Application des repères à la lecture de l'espace en Algérie
  - 2.3.1. La lecture de première approche
  - 2.3.2. La lecture qui se rapproche ou "description créatrice"
  - 2.3.3. Vers la lecture-présence: construction d'hypothèses plus fines
  - 2.3.4. Synthèse finale: sécurité et signification existentielles

Résumé du chapitre 4

Bilan-perspectives :

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
2. Comment allons-nous continuer?

Carte

## CHAPITRE V : L'ESPACE DE L'EXPERIENCE

### 1 - CADRE DE TRAVAIL

- 1.1. Rappel des avancées obtenues en partie I
  - 1.1.1. L'exigence de maintien de l'unité...
  - 1.1.2. ... en conjuguant les dualités et en englobant la multiplicité
- 1.2. Objectifs et moyens
- 1.3. Méthode et hypothèse d'ensemble
- 1.4. Repères, constitution des données et enjeux

### 2 - PREMIERE APPROCHE : ELABORATION DE CONSTRUCTIONS

(ou: le village)

- 2.1. Hypothèses fines
- 2.2. Les activités de première approche

- 2.2.1. L'activité de schématisation
- 2.2.2. La première approche (moyens et repères)
- 2.4. L'opposition intérieur / extérieur: déjouée
- 2.3.1. Espaces différenciés: description explicative
- 2.3.2. Les trois espaces
- 2.3.3. Espaces intermédiaires: une démarche et un rôle transactionnels
- 2.3.4. Vide et centre, marges et centres: l'intégration de l'historique et du social dans le sacré
- 2.4. Le proche et le lointain: variables selon les vis-à-vis
- 2.4.1. Le proche
- 2.4.2. Le lointain
- 2.4.3. L'ailleurs
- 2.5. Intuitions topologiques fondamentales et rapports spatiaux élémentaires (vers la "décentration")
- 2.5.1. Voisinage, séparation, ordre: une même dynamique
- 2.5.2. Enveloppement et continuité: des relations labiles
- 2.5.3. Retour sur l'activité de première approche
- 2.6. Synthèse intermédiaire
- 2.6.1. Dualités vécues
- 2.6.2. Retour sur les hypothèses

### 3 - APPROCHE COMPARATIVE

- 3.1. Les bases de la comparaison
- 3.2. Le lycée
- 3.2.1. Les espaces différenciés: trois cours
- 3.2.2. Les centralités: vécues plutôt qu'instituées
- 3.2.3. Les espaces intermédiaires: peu opérants
- 3.2.4. Les relations avec l'extérieur et les directions: au gré des vis-à-vis
- 3.3. Le village socialiste agricole
- 3.3.1. Présentation
- 3.3.2. Régularités remarquées
- 3.4. Synthèse intermédiaire

### 4 - CONFRONTATIONS FINALES

- 4.1. Confrontations internes au travail
  - 4.1.1. Confrontation des résultats aux hypothèses
  - 4.1.2. Confrontation aux résultats de la partie I
  - 4.2. Confrontation des résultats obtenus avec des analyses externes
  - 4.2.1. Les convergences
  - 4.2.2. D'une divergence
  - 4.2.3. Statut et suivi d'une divergence
  - 4.2.4. Synthèse et progression
  - 4.2.5. Ouverture sur l'altérité
- Pour conclure...

## Résumé du chapitre 5

### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
2. Comment allons-nous continuer?

### Croquis et cartes

## CHAPITRE VI : L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT

### 1 - MISE EN PLACE DU TRAVAIL

- 1.1. Remarques préalables sur deux espaces
- 1.2. Rappel de nos avancées
- 1.3. Ce que nous allons tenter

### 2 - L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT

- 2.1. Enseigner : une scène et un office
  - 2.1.1. L'espace de l'enseignement selon l'institution
  - 2.1.2. La salle de classe
  - 2.1.3. La place et le rôle de l'enseignant
    - a) dans les textes institutionnels
    - b) dans la substructure ancienne
  - 2.1.4. Objectifs explicites de l'enseignement
  - 2.1.5. Synthèse sur les enjeux : changer et/ou continuer
- 2.2. Les acteurs, leur interprétation
  - 2.2.1. Les fonctions de l'enseignant : tout et rien
  - 2.2.2. Les élèves et leur professeur : vies parallèles
  - 2.2.3. Logiques d'assemblage dans l'espace d'enseignement
  - 2.2.4. Temps et action : homogènes à tout prix
- 2.4. L'extérieur : parentés et ruptures
  - 2.3.1. Parentés: niées, voulues
  - 2.3.2. Ruptures : dites et non dites

### 3 - L'ESPACE DE LA LANGUE FRANCAISE AU LYCEE

- 3.1. Qu'est-ce que "parler" au lycée?
  - 3.1.1. Parler
  - 3.1.2. Parler telle ou telle langue
  - 3.1.3. Domaines et fonctions des langues au lycée
- 3.2. A quoi sert d'apprendre le français
  - 3.2.1. Réponse institutionnelle
  - 3.2.2. Réponses des élèves
  - 3.2.3. Elèves et enseignants : dits / non dits et code
  - 3.2.4. Synthèse : logiques d'assemblage, règles de passage
- 3.3. Comment apprendre le français
  - 3.3.1. Mise en perspective des méthodologies
  - 3.3.2. Les contraintes mises au jour au lycée
  - 3.3.3. Les libertés mises au jour au lycée

## 4 - SYNTHESE : L'ESPACE DE L'INTERCULTUREL

### 4.1. L'espace scolaire

#### 4.1.1. Les concepts de base

#### 4.1.2. L'adaptation des concepts de base

#### 4.1.3. Le professeur, rôle, extension, limites

### 4.2. Espace, communication et apprentissage

#### 4.2.1. Voies vers des solutions

#### 4.2.2. Le retour du maître : promesses et risques

#### 4.2.3. L'interculturel : une construction de classe

Pour conclure...

Résumé du chapitre 6

Bilan-perspectives:

1. Qu'avons-nous mis en place?

2. Comment allons-nous clore?

Conclusion de la partie II

## CONCLUSION

### 1. Synthèse d'ensemble

#### 1.1. Dynamique du travail mené

#### 1.2. Ce que nous avons appris : les résultats

#### 1.3. Comment nous l'avons appris : les méthodes

### 2. Perspectives pratiques

#### 2.1. Que veut-on savoir?

#### 2.2. Quels moyens sont utilisables?

##### 1. Analyser des textes

##### 2. "Lire" l'espace

Epilogue : mise hors situation

Références bibliographiques

Et Bibliographie élargie aux lectures

Index des notions utilisées

Index des noms cités

Table des matières finale.





**Tome 2**

**DIRE INSTITUTIONNEL ET ESPACES DE LANGAGE**

**LE CAS DE L'ALGERIE - ESSAI D'UNE SEMIO-DIDACTIQUE**

Marie J. BERCHOUD - GOURMELIN

## **PARTIE II**

# **POUR COMPRENDRE LES HOMMES DANS LEUR ESPACE**

## Introduction

Après avoir passé les textes au tamis de l'analyse, après avoir porté cette analyse à ses confins jusqu'à y déceler l'absente présence (du sujet), posons notre tamis pour, en un retournement de jeu, partir arpenter l'espace humain qu'irriguent les flux de textes reconnus.

Nous parlons de retournement du jeu, parce que les deux parties de notre travail, au milieu desquelles nous nous trouvons à présent, mettent en oeuvre et manifestent deux dynamiques de recherche à la fois analogues et opposées (en ce qu'elles son secrètement parentes) :

- en première partie, une dynamique de **dé-constitution** du dire institutionnel, par la recherche du geste scriptural;

- en deuxième partie, une dynamique de **re-constitution** d'une "langue" de l'espace, qui se révélera être aussi la langue "des bases" au sens de Jacques Berque<sup>171</sup>, par la recherche du geste inaugural. Roland Barthes affirme cette "reconstitution" nécessaire (dans L'aventure sémiologique, 1985). L'un et l'autre geste humain trouvent leur rythme présent, leur respiration, leur continuation possible dans un geste lectural dialogique.

### I - OBJECTIF, PROBLEMATIQUE, METHODE

**1.1. Notre objectif d'ensemble** est, dans cette seconde partie, d'apprendre à connaître les structurations de l'espace en Algérie, dans la situation expérientielle définie en introduction de ce travail et les modalités de son humanisation. Il s'agira de mettre en évidence autant une humanisation particulière de l'espace, qu'une expression humaine singulière par le biais de l'espace. Il s'agira aussi de montrer les

relations entre les caractéristiques de la langue de l'institution et celles de l'espace produit et habité, ainsi que leurs effets sur l'apprentissage du français.

1.2. Notre problématique est la transmission de la culture, faite de savoirs, savoir-être et savoir-faire, au travers des modalités particulières de réalisation de l'universel que sont les cultures. Elle ne saurait donc se satisfaire d'une seule lecture des textes et des faits, car " toute problématique culturelle qui ne remet pas en cause la notion d'unité est une problématique ethnocentriste et par conséquent oppressive de tout ce qui est hors d'elle ou à son horizon "<sup>172</sup>. D'où ces autres analyses.

" La civilisation arabo-islamique a dépensé une énergie folle pour garder les 'ansab' (filiation parentale et familiale). Par ce geste, elle exclut tout ce qui n'est pas répertorié selon ses lois exclusives, tout ce qui n'a pas d'origine. Ethnocentrisme !

La civilisation occidentale a commis des génocides culturels hors de son périmètre (colonialisme) et à l'intérieur même de son espace géographique (minorités) au nom de l'unité et de l'authenticité. Ethnocentrisme !" dit encore Abdallah Bounfour dans *Les temps modernes* (voir note 172).

Cette problématique doit être formulée plus précisément: jusqu'où est-il possible d'analyser l'espace, concret et abstrait, comme produit du peuple-sujet au fil des siècles, de le mettre en relation avec la parole institutionnelle et d'y trouver des analogies et différences avec les caractéristiques des textes institutionnels? Identifier des voies de passage entre texte et espace, et également entre concret et abstrait, ceci permettrait d'utiliser l'un et l'autre dans l'enseignement du français, l'un portant l'autre et l'autre l'un, dans le dialogue respectueux des identités et des sécurités indispensables.

---

<sup>171</sup> Jacques Berque, in *L'intérieur du Maghreb* (éditions Gallimard, Paris, 1978) dit " la nécessité de rendre la parole aux bases " (pages 145 et 149).

<sup>172</sup> Abdallah Bounfour, " La raison orpheline " in revue *Les temps modernes*, n° 375 bis, octobre 1977, Paris, intitulé " Du Maghreb ", page 421.

**1.3. Du point de vue de la méthode**, cependant, nos travaux de deuxième partie ne sauraient se satisfaire d'adopter empathiquement le point de vue de l'autre en reniant ce que nous sommes.

Ils seront conduits selon l'exigence bachelardienne définie en introduction, de construction de l'expérience, d'accession à l'universel par la prise en compte des spécificités culturelles, des uns et des autres, puis par la "suspension des appartenances"<sup>173</sup>.

C'est ainsi que, nous dit Marc Côte, géographe, "pour déchiffrer les structurations que nous soupçonnons"...il faut partir "de constructions mentales"<sup>174</sup>; nous dirions, nous d'hypothèses. Nous retrouvons là la démarche bachelardienne.

A quoi viendra s'ajouter la "description créatrice" de Ricardou (voir note 199), "course contre le sens" (ou "pour" le sens) qui devrait nous aider à connaître sans re-connaître; en d'autres termes, pouvoir s'approcher du nouveau, de l'inconnu, sans être ficelé dans les schémas perceptifs et cognitifs habituels à notre culture-source.

Nous aideront aussi dans cette tâche les échanges avec les élèves: conversations semi-directives ou travaux dits de classe.

## II - DEFINITIONS PREALABLES

Nous avons adopté pour conduire notre première partie une définition à la fois minimum et large des institutions (celle de Montesquieu). Nous agissons de même pour définir l'espace.

L'espace est à la fois pratiques et représentations, les unes enchevêtrées aux autres. Il est aussi une "clé" interdisciplinaire. Il est encore un vecteur de communication inter-humaine. Il intéresse donc notre effort de compréhension.

---

<sup>173</sup> Jean-Louis Déotte in "Le mythe de l'homme sans mythes, l'école et la suspension des cultures", dans la revue Migrants-Formation, n° 69 de juin 1987 intitulé "Identité et relation à l'autre" (la formation des enseignants et des travailleurs sociaux) - CNDP, Paris.

<sup>174</sup> Marc Côte, L'espace algérien - les prémices d'un aménagement (O.P.U. Alger, 1984), page 58, puis page 15; les oppositions entre espace-support, espace hérité, espace produit, espace en construction sont les têtes de chapitre de l'ouvrage cité et marquent les étapes de sa logique interne. Pour ce qui est des autres oppositions citées en fin de sous-partie 2-b, elles figurent pages 58 et suivantes.

## 2.1. L'espace: pratiques et représentations

L'espace, nous disent les auteurs de Psychologie de l'espace<sup>175</sup> est un “ champ de valeurs ”, “ la somme de nos expériences, de nos mouvements, de nos actes ”. Pratiques et représentations y sont donc intimement mêlées. L'espace est humanisé, c'est-à-dire doté de sens.

L'espace et le langage, selon Gisela Pankow, psychiatre et psychologue analyste de l'espace dans L'homme et son espace vécu, sont “ de même importance pour saisir les relations inter-humaines ”. L'espace “ peut donner un message... là où les conflits ne sont plus représentables ”; ce qui est “ accessible par l'espace ”, c'est “ le monde de l'être ”<sup>176</sup>. Il est remarquable que cet auteur parte, non de cas cliniques, mais de textes, de films, en tout cas d'auteurs et d'un corpus d'écrits, ou d'images et de dialogues. Il n'y aurait pas d'espace en soi mais l'espace d'êtres humains. D'où l'intérêt et la productivité de la lecture d'ouvrages humains sur l'espace.

De même, Gaston Bachelard dans La poétique de l'espace<sup>177</sup> étudie l'espace avec et dans la poésie. Pour lui, la base de la connaissance du réel est le cadre spatial et la localisation est la seule vraie racine de la substantialisation ”.

---

<sup>175</sup> Abraham Moles et Elisabeth Rohmer, Psychologie de l'espace (éditions Castermann, Paris, 1972), page 107, puis, pour les oppositions citées en 2-b, page 21, synthèse d'une “ psychologie juridique de l'espace ” à travers les différentes sociétés. Remarquons les pays cités: pour les systèmes à “ espace plein ”, “ entourés de frontières au-delà desquelles il se passe quelque chose ”, ce sont la Hollande, la Suisse, l'Allemagne; pour les “ systèmes à espace vide ”, dans lesquels se trouvent des “ pleins ”, des “ zones de concentration ”, sont cités le Maroc et le Brésil; pour les systèmes “ à frontière dynamique ”, prolongés sans contrainte par des espaces illimités, sont cités la Suède, le Canada, l'Algérie.

Les mêmes auteurs montrent que la notion d'espace peut être sous-tendue par deux philosophies différentes: une philosophie de l'évidence sensible, de la perception immédiate, dans “ toutes les situations où l'être humain adhère à lui-même, sans médiation ni réflexion ” et “ une philosophie de l'étendue cartésienne ” dans laquelle l'espace est mesuré et contemplé par un observateur extérieur immobile, qui ne l'habite pas (pages 8-9). Une remarque de précision du langage employé: ces auteurs emploient dans leur ouvrage, pour la première des deux philosophies opposées, l'expression de “ philosophie de la centralité ” [mais centralité de l'être humain], or c'est par ce terme de “ centralité ” que Gaston Bachelard désigne le phénomène inverse [centralité de l'objet perçu, objectif]. D'où de nécessaires précautions d'emploi et de lecture.

Restent cependant intéressantes dans ce volume les reproductions du diagramme de Penfield de la sensibilité cutanée et du Modulor de Le Corbusier (l'homme tel qu'il se saisit et tel qu'il saisit les autres), témoignant de deux tentatives pour réconcilier les deux philosophies, par la représentation (préalable à une prise en compte?) des besoins de l'être humain (page 44). De là de possibles inductions intéressantes vers les aspects proxémiques de telle ou telle culture - mais qui demeurent à l'état d'induction, vu que ce diagramme, et le Modulor, sont censés, même si ce n'est pas dit expressément, être universels... (voir leur reproduction en fin de ce chapitre).

<sup>176</sup> Gisela Pankow, L'homme et son espace vécu (éditions Aubier, Paris, 1986, traduit de l'allemand), pages 18, puis 11. Les textes et films sur lesquels s'appuient les analyses de l'auteur sont notamment le film “ Derzou Ouzala ” d'Aki Kurosawa, et “ Soleil Hopi ” (les mémoires retranscrites d'un indien Hopi).

<sup>177</sup> Gaston Bachelard, La poétique de l'espace (P.U.F., Paris, 1967), page 3. Plutôt qu'à l'espace pensé, générateur de confusions entre espace et représentation de l'espace, l'auteur s'est intéressé dans cet ouvrage à l'espace vécu, en phénoménologie. L'auteur oppose deux manières de construire l'espace, l'une “ autour d'un centre d'objectivité... qui sauvegarde l'unité ”, l'autre “ sur la périphérie des objets de par les sensations qui nous les font connaître ” (page 7); mais “ poser un élément indestructible et inerte, c'est le poser comme incapable de se signaler à la connaissance ” (page 38), puisque “ en faisant fonds sur l'intuition d'un espace absolu et continu,

En fait, nous dit le géographe Marc Côte, “ l’espace physique est le support sur lequel s’inscrivent toutes les actions de la société... [il] n’est pas neutre ”. Le même auteur distingue entre “ espace-support ”, “ espace hérité ”, “ espace produit ”, “ espace en construction ” (voir note 174).

Mais l’espace n’est pas séparable du temps: comme le dit de façon imagée Fernand Braudel, “ voyager en Méditerranée, [c’est] plonger au plus profond des siècles ”... “ rencontrer de très vieilles choses, encore vivantes, qui côtoient l’ultra-moderne ”; ainsi la Méditerranée est-elle “ dans toute la force du terme un espace-mouvement ”<sup>178</sup>. Dans le même ordre d’idées, l’historien Abdallah Laroui remarque à propos des délimitations du Maghreb que ce terme ne peut avoir “ qu’une signification essentiellement historique et dynamique ”<sup>179</sup>. A quoi fait écho, à six siècles de distance, Ibn Khaldoun dans *La Muqaddima*<sup>180</sup>: l’histoire “ nous montre comment les dynasties ont étendu leurs empires, comment elles ont peuplé la terre, jusqu’à ce que l’heure de leur départ leur fût annoncée et que le temps de quitter l’existence fût arrivé pour elles ”.

Non séparable du temps, l’espace est l’oeuvre autant des individus eux-mêmes, que de leur somme, que du ou des groupes sociaux qui les dépassent en les englobant. L’espace est, nous disent les auteurs de *Anthropologie de l’espace*<sup>181</sup>, “ l’ensemble des

---

nous émettons le monde ” (page 42); en revanche, l’autre construction de l’espace “ suggère d’autres méthodes pour construire le savoir ” (page 138), “ la révolution copernicienne de l’abstraction doit donc être tentée. Comme l’esprit ne tire plus l’abstrait du concret... il est tout naturellement amené à *proposer* cet abstrait rationnel à l’expérience, bref à *produire* l’expérience sur des thèmes abstraits nouveaux ” (page 139) Pour finir, l’auteur montre comment Euclide et Descartes sous-entendent “ un espace, une expérience, une raison ” (page 139). L’auteur avait déjà défendu des thèses analogues dans *L’expérience de l’espace dans la physique contemporaine* (P.U.F. Paris, librairie Félix Alcan, 1937).

<sup>178</sup> Fernand Braudel, dans un article paru dans la revue *Le courrier de l’UNESCO* (février 1986) intitulé “ Mère Méditerranée ”, pages 4 et 7. L’expression d’ “espace-mouvement ” figure aussi chez cet auteur dans *La Méditerranée*, tome 1 (espace et histoire), in chapitre 2 consacré à la mer (page 77 de l’Edition Flammarion, coll. Champs, Paris, 1985 - 1ère publication en 1977 chez Arts et Métiers graphiques, Paris).

<sup>179</sup> Abdallah Laroui, *L’histoire du Maghreb* (Maspero, Paris, 1976), page 11.

<sup>180</sup> Ibn Khaldoun, *La Muqaddima*, titre généralement traduit en *Les Prolégomènes* (histoire, sociologie, sciences, politique, philosophie), ici dans une traduction de Georges Benbica et Jamel-Eddine Bencheikh pour els éditions Hachette (Alger-Paris, 1965). L’extrait cité est tiré du chapitre 1er, “ de l’histoire et du métier d’historien ”

<sup>181</sup> Françoise Paul-Lévy et Marion Segaud, *Anthropologie de l’espace* (Paris, 1984, Centre Georges Pompidou / Centre de création industrielle, collection Alors:), page 8. Ces auteurs montrent aussi, à propos des conceptions de l’espace, qu’il s’agit d’un “ affrontement entre deux sortes d’intelligence, deux rationalités [dont]... la première est de type symbolique, [et la seconde] en neutralisant les qualités sensibles de l’espace, en le mettant à plat à la façon d’un géomètre, l’a livré à des forces extrinsèques: le pouvoir, royal ou étatique... le capital ” (page 11). Ces deux conceptions seraient assez bien traduites par l’opposition espace habité / espace peuplé, les premier étant fait “ d’un jeu raffiné de renvois et de correspondances entre les multiples composantes de la nature et de la culture, de l’individu et de la société... jeu original... dont l’originalité qualifie cet espace en le différenciant des autres, fondant et exprimant l’identité d’un groupe ”; quant au second, il est dû “ à l’histoire occidentale [qui] rompt avec cette façon d’être et fit émerger un nouveau type d’espace, abstrait et continu, homogène et vide, à prétention universelle ” (page 9).

relations qui unissent les individus à leur environnement ” (c’est nous qui soulignons). Et Pierre Bourdieu: “ l’espace, c’est-à-dire les relations ”<sup>182</sup>.

Nous resterons sur ces dernières définitions, simples et larges, qui ne tranchent pas entre l’individu et la société, et dont l’aspect relationnel dynamique devrait être productif. Nous n’aurons garde d’oublier l’aspect de “ message ” (produit par l’être humain) de l’espace, mis en évidence par Gisela Pankow. Curieusement, l’élément identitaire personnel et collectif lié à l’espace est placé en évidence chez les architectes: pour Bruno Queysanne<sup>183</sup>, l’espace “ est le lieu de la présence et de l’être ”, dont les marques sont par exemple les jeux entre intérieur et extérieur, plein et vide, resserrement et relâchement.

## 2.2. L’espace comme “ clé ” interdisciplinaire

“ Espace écologique ” (les pratiques de l’espace) et “ espace sémiologique (les représentations de l’espace) sont “ l’objet même de l’ethnologie ” nous explique une équipe du C.N.R.S. dans son travail sur “ les pratiques et représentations de l’espace dans les communautés méditerranéennes ”<sup>184</sup>.

Le lecteur le voit, la notion d’espace paraît féconde dans toutes les disciplines, que ce soit en psychologie, en histoire, en géographie, en philosophie, en anthropologie... Elle l’est d’autant plus pour nous qu’elle introduit des différenciations, des systèmes d’oppositions, variables selon les disciplines, mais parents entre eux, et qui pourront, réélaborés, être utilisés comme outils d’analyse et de compréhension.

Voici quelques exemples de ces oppositions :

- limites / fondations / orientation (en anthropologie - voir note 11);
- continu / discontinu (ou: discret); habité / peuplé; plein / vide (en géographie - voir note 174);

<sup>182</sup> Pierre Bourdieu, Choses dites (éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1985), chapitre sur “ espace social et pouvoir symbolique ”, page 150.

<sup>183</sup> Bruno Queysanne, in Cahiers de pensée et d’histoire de l’architecture (n° 4, février 1985), article intitulé “ Philosophie et/ ou de l’architecture ”, page 8.

<sup>184</sup> Henri Balfet et alii (J.P. Boratav, C. Bromberger, M. de Fontanes, J. Fribourg, M.O. Henriet, C. Lacoste-Dujardin, G. Ravis Giordani, L.A. Roulin), Pratiques et représentations de l’espace dans les sociétés méditerranéennes (C.N.R.S. Paris, 1976), page d’introduction.

- différents types ou niveaux d'espaces: chez moi / chez les autres / Les lieux publics / les espaces illimités (en psychologie - voir note 5).

### **2.3. L'espace comme médiation**

Ainsi, l'utilisation de l'espace devrait-elle nous permettre:

- de parler au plus grand nombre possible tout en nous plaçant en-deçà des pièges de l'ethnocentrisme que sont l'utilisation de notions trop marquées par notre universel;

- de fonder nos analyses sur des notions telles que le centre, l'espace de transition, à la fois perceptibles concrètement et transférables méthodologiquement, c'est-à-dire de faire coexister espace sensible et espace parlé.

L'intérêt d'une étude de l'espace est de prendre en compte le concret vécu des situations humaines, sans cependant en rester à ce niveau, mais pour l'élaborer.

De plus, en débordant l'institutionnel de toutes parts, l'espace peut à la fois l'expliquer, en rendre compte et lui répondre, le mettre en perspective: le sujet, qui nous est apparu à la fois absent et omniprésent, impuissant et omnipotent, sans doute en trouverons-nous traces dans l'espace; de même les thèmes jouant dans les productions institutionnelles, pourrons-nous aussi les y retrouver. Alors, la lecture de l'espace, conjuguée à celle de l'institutionnel, pourra-t-elle nous rendre proches de l'identité d'un peuple, de son enracinement particulier, de ses singularités d'être, et de ses parentés humaines avec nous. Elle nous amènera à tracer les contours de ce lieu imaginaire, indispensable à toute compréhension comme à toute communication par-delà l'orbe clos de notre Même, qui peut être appelé interculturel.

Notre point de départ sera l'espace en Algérie, composantes d'ensemble, et moyens d'une lecture-recherche affinée (chapitre 4); à quoi fera suite d'abord l'étude de l'espace de l'expérience, le village, le lycée et le village agricole socialiste (chapitre 5), puis une recherche sur l'espace de l'enseignement (chapitre 6).

Ceci aura pour effet de nous mener vers la conclusion de l'ensemble: nous y présenterons un bilan du travail effectué et nous tracerons des perspectives d'extrapolation de ce présent travail à d'autres contextes.

Nous partirons du lointain, de l'abstrait (chapitre 4), pour aller ensuite vers le proche, le concret, le vécu (chapitre 5), et enfin conjuguer l'abstrait et le concret (chapitre 6).

Cette démarche nous permet de construire nos outils. Elle ne délaisse pas le concret, elle l'élabore; elle n'oublie pas le corps ni l'expression, elle les inscrit dans un ensemble apte à leur donner pleine résonance; elle n'oppose pas l'abstraction objectivante par la généralisation à l'abstraction de proximité par l'intime humain, elle les marie, de sorte que l'une évitant à l'autre de se clore sur l'univocité sûre, définitive, mais invalidante, un dialogue magnifiant et libre se mette en place.

\*

# **CHAPITRE QUATRE - L'ESPACE**

## **EN ALGERIE**

## I - LES CONDITIONS DE LA COMPREHENSION

La première partie de ce travail, d'analyse du langage de l'institution, a montré comment / pourquoi sourd des textes un dialogisme en gestation, porteur de promesses analogiques autant que de ruptures fossilisées. C'est un dialogisme trop souvent, trop précocement stabilisé en oppositions, entre deux " mondes ", et (au moins) deux pays, deux façons de dire, de faire, de penser, deux " habitus ".

Mais nous ne saurions nous satisfaire d'une compréhension figée, univoque, déjà construite, prétendument naturelle au(x) sujet(x) parce qu'ancienne, enseignée et immobile: elle évacue les lecteurs - et leur activité.

### 1.1. Subjectivité(s) et objectivité(s)

Dans la perception de l'espace en Algérie par qui lui est plus ou moins étranger, plus ou moins familier, les savoirs scolaires et para-scolaires se mêlent au vécu, voire déjà à l'anticipation possible de celui-ci. L'Algérie, ce fut d'abord pour nous ce territoire traversé d'une ligne de fracture, propice aux tremblements de terre, qui court des volcans de l'Italie méditerranéenne jusqu'à Agadir, port marocain de l'Atlantique sud; ce territoire entre mer et désert où la montagne méditerranéenne fait à la fois obstacle et lien. Que, plus tard, les enseignants se trouvent loger dans un village socialiste agricole bâti au flanc d'une colline qu'une faille déchire; que les élèves s'opposent entre montagnards et gens des plaines, rien d'extraordinaire : du sens circule, dans lequel les êtres sont acteurs et intriqués.

Nous ne nous appesantirons pas sur ces perceptions, dans la mesure où elles n'ont de valeur que distanciées, reconstruites, comparées. Selon Pierre Bourdieu, " les dispositions perceptives tendent à être ajustées à la position occupée " <sup>185</sup>. Elles existent, dans leurs variabilités et -peut-être - leurs régularités, mais si elles motivent un travail d'analyse, elles ne sauraient en être la fin.

---

<sup>185</sup> Pierre Bourdieu, Choses dites (éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1985) pages 155 et 151.

Sans nier les subjectivités, mais sans non plus renoncer à la construction analytique, croiser ces deux termes devrait impulser une dynamique de lecture. Celle-ci aurait comme cadre et comme objet un “ espace social ” à l’intérieur duquel les groupes et les personnes occupent des positions relatives. Rappelons que Pierre Bourdieu définit l’“espace social ” comme “ à construire ” (voir note 185).

C’est pourquoi, inversant l’ordre de travail instauré en première partie, nous allons, dans un premier temps (1.2.) nous intéresser de façon croisée aux auteurs qui ont décrit, analysé l’espace en Algérie (ou l’espace algérien), et confronter les convergences et divergences dans leurs lectures à nos analyses de textes de la première partie (1.3.); puis nous établirons les voies et moyens de lectures d’espaces, parallèlement à nos précédentes lectures de textes (1.4.).

Ensuite, une fois centrées les significations que nous choisirons de rechercher, une fois définis les repères de lecture utilisables, et formulées les hypothèses-cadres de départ, il faudra re-mettre en oeuvre ces autres lectures, ces autres analyses, de manière à impulser les hypothèses et analyses des chapitres suivants (sous-partie II).

## 1.2. Croisement d’objectivités: des lectures

Nous avons interrogé dans leur démarche et dans leurs résultats des scientifiques venus d’horizons et de disciplines différents. Notre objectif est de permettre l’accès à une lecture à la fois souple, ouverte à des sujets différents, et fiable, confirmée par des démarches, des outils et des auteurs variés.

1.2.1. **Fernand BRAUDEL**<sup>186</sup>, historien, dans le volume “ L’espace et l’histoire ” de l’ensemble appelé La Méditerranée, fait ressortir *deux aspects essentiels*: la ou les *dualités*, et le caractère *d’espace-mouvement* de la Méditerranée.

Il montre que celle-ci est un “ *très vieux carrefour* ”, mais que cette “ Méditerranée hétéroclite se présente dans nos souvenirs comme une image cohérente, comme *un système* où tout se mélange et se recompose en une unité originale ” qui ne peut être expliquée que de façon multiple: l’homme, la nature, les hasards, réussites et accidents. L’auteur veut mettre au jour ces explications et le fait que “ ces expériences et réussites ne se comprennent que prises dans leur ensemble ” (pages 10-11).

---

<sup>186</sup> Fernand Braudel, La Méditerranée (tome 1, l’espace et l’histoire; 1ère édition en 1977 par Arts et Métiers graphiques, Paris; l’édition utilisée ici est celle de 1985, au Seuil, coll. Champs, Paris).

Ensuite, il étudie “ la terre ”, “ la mer ”, puis “ l’aube ”. Il fait état d’abord d’ “ une géologie encore bouillonnante ” (page 17) dans “ une terre à conquérir... [compte tenu] des trahisons de la géologie et du climat... *il a fallu tout y construire*, souvent avec plus de peine qu’ailleurs ” (pages 26-27). C’est ainsi que les plaines ont dû être conquises sur les marécages et les eaux divagantes, et protégées, tandis que les montagnes et collines offraient un refuge plus sûr même si “ la vie agricole y a toujours été dure et précaire. D’où tant de villages perchés, tant de petites villes accrochées à la montagne... ” où survivent des sociétés traditionnelles (pages 28 à 30). Et l’auteur de citer l’exemple de la Kabylie - où tout voyageur peut observer dès son arrivée les phénomènes décrits et expliqués dans cet ouvrage.

Face à la mer, le désert, “ une autre Méditerranée qui s’oppose à l’autre et sans fin réclame sa place ”. L’Afrique surgit là des profondeurs, d’autres modes de vie, l’autre face d’une dualité. Le climat fait que leur influence alterne, dans les vents, dans les précipitations par exemple (pages 21 à 26).

La Méditerranée dans son histoire témoigne de cette dualité: transhumance et nomadisme par exemple, ou nord et sud; “ Ainsi deux Méditerranées comme si souvent: la nôtre et celle d’autrui ” (pages 39-40).

Les “ *équilibres de vie* ” se réalisent autour de la “ sobriété ” obligée et de la “ *triade olivier-vigne-blé* ”; le blé pose toujours problème (les récoltes seront-elles suffisantes?), quant à la vigne, elle a été quasiment supprimée au Maghreb. Les villes sont “ des accumulateurs de richesses ”, mais elles sont régulièrement grossies de paysans sans ressources (pages 40 à 44).

En ce qui concerne la mer, il faut, pour bien comprendre les phénomènes historiques, se garder de la voir comme un grand lac, rétréci par la vitesse actuelle des communications, il faut *changer d’échelle* de perception et lui restituer son immensité et son danger. “ A elle seule, elle était jadis un univers, une planète ” (pages 47-48). Elle est “ une source vivrière mesurée ” (page 48), du fait de son caractère de mer très ancienne et quasi-fermée. En fait, “ la Méditerranée, ce sont *des routes*,... des routes de mer et de terre liées ensemble... autant dire des villes... c’est-à-dire *tout un système de circulation* ”. D’où son caractère d’ “ *espace-mouvement* ”: “ à ce que l’espace proche, terrestre ou marin lui apporte et qui est la base de sa vie quotidienne, le mouvement ajoute ses dons ” (pages 76-77).

1.2.2. **Marc Côte**, géographe, ayant enseigné longtemps à l'université de Constantine, ordonne les deux travaux considérés ici de la façon suivante:

\* dans son ouvrage, publié à Alger, intitulé L'espace algérien (les prémices d'un aménagement)<sup>187</sup>, il a pour points de départ l'espace-support (= les données structurales et bio-climatiques), l'espace hérité (= les sociétés pré-coloniales et coloniales) et les options de développement (socialisme + pétrole). Sa visée est nationale, assortie de comparaisons ponctuelles avec les niveaux infra- et supra-nationaux.

Les éléments forts de son analyse sont l'*opposition* entre *espace politique* (celui du territoire national) et *espace habité, équipé*, celui du nord, et *la double échelle qui en résulte*, à l'intérieur de laquelle il faut sans cesse évoluer pour percevoir et analyser la réalité spatiale de l'Algérie.

Son corpus d'analyses et de chiffres date des années 1980-81, soit un peu avant notre expérience. C'est selon nous le meilleur travail d'ensemble, au niveau du pays entier, qui ait été publié par l'Office des Publications Universitaires Algérien - donc avec son aval de fait - c'est pourquoi nous l'avons retenu. Nous aurions pu avoir ici et là des chiffres plus récents, mais de sources hétérogènes, avec des risques d'incohérence voire de fausseté dans la perception globale. Nous l'avons complété, pour la région de Bejaia (celle de notre expérience) par le travail de thèse de troisième cycle de Jacques Fontaine, enseignant à l'université de Besançon, et par son travail avec Jean-Claude Brûlé, Algérie, volontarisme étatique et aménagement du territoire, qui couvre la période que nous étudions (voir infra, chapitre suivant, et aussi note 17). Les chiffres cités ici ont été recoupés avec ceux de ces travaux.

*Le territoire de l'Algérie* est de 2,5 millions de kilomètres carrés, pour une population de près de 20 millions d'habitants, qui compte environ 730 000 naissances par an, soit un taux de natalité de 3,2% (voir pages 15, 45, 266). La population doit passer d'une distribution de type "méditerranéen" [dans les montagnes] à une distribution de type "moderne" [dans les plaines] (page 48). Elle est répartie en 31 wilayate (=préfectures); celles-ci ont été, depuis 1985, portées à plus de 40, chacune

---

<sup>187</sup> \* Marc Côte, L'espace algérien (les prémices d'un aménagement) (O.P.U., Alger, 1984). Les travaux cités en parallèle sont:

- Jacques Fontaine, Villages kabyles et nouveaux réseaux urbains en Algérie (le cas de la région de Béjaia) (publications du C.N.R.S., Centre d'études et de recherches URBAMA "Urbanisation du monde arabe", fascicule de recherches n° 12 - Tours 1983)

- Jacques Fontaine et Jean-Claude Brûlé, L'Algérie, volontarisme étatique et aménagement du territoire (publications Université de Franche-Comté / Université de Tours, collection URBAMA, Institut de géographie, Parc de Grandmont, 37200 Tours, 1983)

\* Marc Côte, L'Algérie ou l'espace retourné (éditions Flammarion, Paris, 1988)

d'entre elles comprenant plusieurs daïrate (=sous-préfectures), englobant plusieurs communes.

Pour considérer ce pays, il faut *différentes échelles d'approche*, puisqu'entre nord et sud, ni les distances entre villes, ni les moyens de transport ne sont les mêmes (pages 16 à 19); “ l'on comprend dans ces conditions que le concept ‘espace algérien’ puisse recouvrir plusieurs réalités. Il est appréhendé et vécu quotidiennement à deux échelles nettement différentes: *celle de l'Algérie du nord / celle du territoire national intégral*. Celle de l'Algérie du nord correspond à l'espace continûment habité, équipé, humanisé, certains diraient “ l'Algérie utile ”: c'est un petit ensemble de 400 000 kilomètres carrés. Celle du territoire national, qui est l'espace politique, couvre 2,5 millions de kilomètres carrés soit six fois plus que le premier ” (page 18).

Le territoire algérien se caractérise par *des divisions et des directions*:

- les divisions sont *nord-sud*, et les chaînes montagneuses leur font écran et lien (voir carte page); il y a aussi une division de fait *Centre/Est/Ouest* (ou régions situées autour d'Alger/Constantine/Oran) qui recouvre à peu près les départements coloniaux, auxquels s'ajouteraient les territoires sahariens sous domination militaire, et aujourd'hui manifeste “ *trois sous-réseaux urbains, trois sous-espaces, bien ciurconscrits, mais emboîtés les uns dans les autres* ” (page 123);

- les directions sont parallèles au rivage pour les voies de communication et les localités qui les jalonnent - pages 40 et suivantes - (cette zone soumise à séismes est justement la plus peuplée - page 24 -, de façon générale les montagnes sont plus peuplées que les plaines - page 47 - même remarque que Fernand Braudel); les échanges extérieurs se sont faits au fil de l'histoire tantôt *vers le sud*, l'Afrique subsaharienne (jusqu'au 15<sup>ème</sup> siècle), tantôt *vers le nord* (ensuite) - pages 81 à 83. Actuellement l'Algérie cherche à reconquérir son espace entier, “ à se retourner... vers son intérieur profond ” (page 160) et à revitaliser les autres directions d'échange.

Mais *le développement* depuis l'Indépendance et pendant quinze ans s'est fait “ *sans référence précise à l'espace* ” (pages 129 et suivantes), d'où des tensions dans le logement, les infrastructures, l'engorgement des villes, le déplacement massif de main-d'oeuvre. Les politiques qui ont suivi (années pré- et post-1980) s'ordonnent autour *d'une recherche d'équilibre*, l'intégration et l'extension en profondeur de l'espace, son homogénéisation et sa maîtrise (pages 153 et suivantes).

*L'espace hérité*, avec “ sa non-concordance entre certains traits de l'espace actuel et la société qu'il porte ” est “ la création de deux sociétés préexistantes, la

société pré-coloniale et la société coloniale ” (page 43), car l’une et l’autre étaient organisées très différemment. Dans la première, le pouvoir central s’appuyait sur les tribus, les grands féodaux et les régions disposaient d’une autonomie de fait, surtout dans les montagnes; dans la seconde en revanche, résultant d’une conquête longue et difficile, il s’est agi de colonie de peuplement à l’intérieur d’un pays déjà peuplé et occupé, donc *d’une cassure des structures existantes* (une société paysanne + une société agro-pastorale - page 53), d’une dépossession progressive des terres et d’une hécatombe démographique (guerres, disettes). La colonisation a mis en place “ *une société duale* ”, juxtaposant deux réalités économiques nettement tranchées, qu’on peut qualifier de ‘moderne’ et de ‘traditionnelle’ (page 73).

*Les ressources du sol* sont l’arboriculture, la vigne, les céréales et les agrumes, majoritairement pour l’exportation pendant la colonisation - au détriment des cultures vivrières -, plus modérément à présent, car la demande interne croît, en même temps que la modification (peut-être funeste) des habitudes alimentaires (page 59). L’élevage se pratique, mais, hélas, est trop souvent dissocié des cultures végétales (pages 103-104).

Les ressources du sous-sol sont les traditionnels gaz et pétrole, localisés autour d’In Salah, Hassi Messaoud, Hassi Rmel, In Aménas: ils sont exportés depuis les ports, notamment Béjaia (page 89); ce sont aussi les minerais rares du Hoggar, la houille, le manganèse et le fer (page 249).

*L’importance perdurante*, malgré l’évolution de l’espace relationnel du pays, *des lieux d’échange* tels que *les souks* est remarquable, parce qu’ils sont lieux de rencontre non seulement entre ruraux, mais aussi entre villes et campagnes (pages 65 à 71). Les autorités politiques ont tenté de remodeler l’espace agraire par l’autogestion (1962-63) et par la Révolution agraire (1972), mais les résultats en sont limités (pages 94 à 98).

*Les types d’habitat* dans les campagnes algériennes correspondent à l’espace hérité: gros hameaux en petite Kabylie [notre terrain d’expérience], habitat éparé des villages socialistes issus de la révolution agraire sur tout le territoire nord [lieu de vie des enseignants dans notre expérience], espace aggloméré en villages perchés sur les crêtes (Grande Kabylie, Aurès), en oasis - page 58. Il y a en fait deux Algéries agraires, l’une à dominante du secteur privé dans l’est, l’autre à dominante du secteur socialiste à l’ouest (page 77). Ceci ne saurait masquer *la poussée d’urbanisation* depuis vingt ans (42 % de citadins en 1980 - page 221), ni le fait qu’elle se produit, “ comme en beaucoup de pays du tiers-monde, *sans substrat économique... et sans guère de substrat socio-culturel non plus* ” (pages 112 à 114).

*La structure de la population s'est complexifiée; des forces nouvelles* sont apparues: membres des collectifs agricoles, ouvriers, étudiants (page 149). Cette population jeune, nombreuse, se trouve placée dans un espace fragilisé, ce dont les choix de développement doivent tenir compte (page 261 et suivantes).

Pour *les espaces politiques et culturels*, la colonisation “ s'était appuyée sur les régionalismes. L'Algérie combattante a mis l'accent sur l'unité du pays... or l'on constate que dans l'Algérie de 1980, ces régionalismes demeurent en filigrane. Cette persistance ne peut-elle être une richesse pour l'ensemble du pays ? ” (page 266).

\* Le second ouvrage de l'auteur, publié plus tardivement à Paris, s'intitule L'Algérie ou l'espace retourné (voir note 17). L'auteur entend y rendre compte par ses analyses des liens entre espace et société, de façon plus ample que dans son précédent ouvrage.

Ayant constaté la grande et ancienne *stabilité de la société algérienne sur ses assises*, il va chercher à “ mettre en relief les constantes de cette stabilité”, les “ permanences, les données de fond, qui, pendant des siècles ont structuré une société au point qu'elles en assurent la personnalité et qu'un certain nombre de traits actuels ne peuvent se comprendre sans référence - explicite ou implicite à ces racines ” (page 16).

Comme Fernand Braudel, il remarque au fil des siècles une situation de *pauvreté*, mais avec *un équilibre relatif* sur longue période, ainsi qu'un équilibre entre systèmes d'utilisation du sol et écosystèmes (pages 16-17-18). Il régnait “ une *très forte cohérence sociale*, lentement élaborée au cours des siècles... [appuyée] sur la famille, la collectivité et l'islam ”; elle n'excluait pas les tensions et les contraintes, mais assurait aux individus “ une grande *sécurité* face aux éléments extérieurs et une forte cohérence de leur cadre de vie ” (pages 17-18). Ce sont ces racines, ces fondements inscrits dans l'espace que l'auteur va s'attacher à “ lire pas à pas à travers tout l'espace algérien, à l'échelle fine de la maison, à l'échelle plus large du groupe social, à l'échelle générale de l'ensemble du territoire enfin ” (page 22).

Son travail est articulé en quatre moments :

- *les racines, l'espace intériorisé* [la société traditionnelle, agraire, à forte cohérence interne, tournée vers l'intérieur avec “ des rapports faits avant tout d'une forte intériorité ”; un espace introverti... de contemplation plutôt que d'action, d'esprit de solidarité plutôt que d'esprit pionnier”, tournant le dos à la mer, à la rue...; il s'ensuit que “ la société se construit pour l'essentiel par le bas ” - page 18 - mais

cette société” a toujours connu des échanges commerciaux, culturels et des mouvements de population - page 19]

- *la greffe coloniale, l'espace retourné* [une société exogène, superposée à la précédente, selon une logique autre - exemple de la ligne droite opposée à la courbe, repris de Bourdieu-Sayad dans Le déracinement - passage du fermé à l'ouvert et des montagnes à la plaine]

- *la revanche sur l'histoire, l'espace forcé* [la société émergeant de l'indépendance; “ le pouvoir a bâti un espace à l'image de la société qu'il voulait se donner: espace unifié, urbanisé, industrialisé, étatisé, en un mot un espace moderne ”. Il a voulu “ créer un citoyen ” or, “ il apparaît aujourd'hui que la société algérienne dans son ensemble adhère mal à l'espace qu'on a bâti pour elle. Elle a été bousculée dans tout son substrat: la famille, le groupe social, le style de consommation, les systèmes de valeurs ” - page 185]

- *la recherche d'identité, l'espace réapproprié* [les années quatre-vingts: depuis la loi d'accession à la propriété foncière de 1983, attribuant les terres steppiques et sahariennes à qui les met en valeur, jusqu'à la recherche de nouveaux rapports ville-campagne, de nouvelles formes de ruralité et de vie en ville, la redécouverte de la base, du niveau local, les rapports centre-périphérie de reconquête des intérieurs contre les espaces forts du littoral. En effet, le remodelage des espaces de façon centralisée a laissé extérieurs et insatisfaits les intéressés... - pages 286-287; pages 301, 318]

L'auteur conclut sur un parallèle entre *choix d'espaces / choix de société*, et montre que “ l'homme algérien est un homme partagé ”: modèles culturels différents, attractions contradictoires. L'Algérie est à la croisée des chemins, entre occidentalisation et tradition arabo-islamique (telle qu'elle ne l'a jamais exactement vécue); entre fuite en avant et retour intégral au passé, la solution, dont l'urgence même génère l'angoisse, résiderait dans “ un modèle auto-centré, qui lui soit propre et qui parte des réalités algériennes, faites à la fois de permanences et de mutations ”, donc dans l'acceptation de cette dialectique (pages 335 à 338).

1.2.3. **Samir AMIN, Larbi TALHA et Mohsen TOUMI**, économistes, s'interrogent, dans les années soixante-dix pour les deux premiers, plus récemment pour le dernier, sur l'état de l'économie algérienne et son devenir.

\* Samir Amin dresse (en 1970) dans Le Maghreb moderne<sup>188</sup> *le bilan de la décolonisation* dans les années soixante dix. L'intérêt présent de son ouvrage pour nous réside dans la question posée: un autre Maghreb est-il possible? Et dans la réponse apportée.

Les facteurs négatifs sont déjà remarqués: par exemple, *constitution d'une nouvelle classe privilégiée*, de type étatique ou administratif, non productive, et qui préférera aux investissements productifs les profits sûrs, à court terme, à forte rentabilité (page 222); il y a (et il y aura) *manque de capacité de financement de l'économie*.

Des projections à l'horizon 1990 sont faites sur la base d'un taux de croissance de 6% (que les réalités mondiales ont hélas largement démenti); il " implique déjà une industrialisation accélérée et un bouleversement total de l'agriculture ", mais il est " le strict minimum nécessaire pour éviter que l'écart avec le monde développé s'élargisse " (pages 229-230).

Les mêmes projections voient avec inquiétude un trop grand nombre de paysans dans l'agriculture traditionnelle et des problèmes sociaux dus aux procédures de développement accéléré, toujours pas résorbés. Mais les ruraux sont venus grossir les périphéries des grandes métropoles, montrant par là qu'urbanisation n'est pas forcément richesse...

A noter que c'est sur le dernier point seulement, touchant aux problèmes sociaux que les années présentes ne démentent pas les projections effectuées.

\* Larbi Talha, dans son travail pour le C.N.R.S.<sup>189</sup> dresse en 1975 " le bilan de l'économie maghrébine depuis l'Indépendance ". Il est d'ailleurs permis de s'interroger sur l'Indépendance au singulier, car, à supposer qu'il n'y ait qu'un seul Maghreb, il y a en revanche eu des indépendances, à des dates diverses. Il s'agit en fait du Maghreb au sens restrictif du terme, le Maghreb dit central constitué par l'Algérie-Tunisie-Maroc. Rappelons les dates de l'Indépendance pour chacun: 1955 pour le Maroc, 1956 pour la Tunisie et 1962 pour l'Algérie.

<sup>188</sup> Samir Amin, Le Maghreb moderne (éditions de Minuit, Paris, 1970)

<sup>189</sup> Larbi Talha, Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine, article intitulé " l'économie maghrébine depuis l'indépendance " - page 156 à 213 (CRESM Aix en Provence / éditions du C.N.R.S. Paris, 1975).

Dans les trois pays considérés, l'évolution de la structure géographique des exportations et des importations voit *une nette diminution des échanges avec la France* durant les dix premières années de l'Indépendance. C'en est en Algérie (pays qui a connu la colonisation au sens plein du terme), que ce mouvement est le plus sensible. En ce qui concerne la structure des échanges par types de produits, entre 1964 et 1972, l'Algérie importe et exporte *moins de biens de consommation et plus de matières premières et produits semi-transformés*; elle importe plus de biens d'équipement (pages 212-213). La modification des échanges dans le domaine des biens de production se fait surtout sentir en Algérie.

L'évolution amorcée depuis l'Indépendance fait que l'Etat algérien s'est engagé dans "*la concentration extrême du capital*" (page 209) par et pour l'industrialisation, et non dans une économie de biens de consommation, le but étant de transformation des rapports de production. Pour l'Algérie toujours, il s'agissait de passer d' "*une économie d'exportation [sous la période coloniale] à une économie en voie d'industrialisation autocentrée*" (page 192).

Le secteur de *l'agriculture* est partagé en *deux sphères*, l'une autogérée, occupant les terres les plus riches des zones littorales et des moyens de production moderne, l'autre *privée*, qui se consacre à l'autoconsommation et au marché intérieur (pages 181-182). Persistance de l'autoconsommation et faiblesse des rendements ont ensemble justifié la mise en place de la réforme agraire en 1972. Cette réforme était destinée à "*mettre fin à l'absentéisme des propriétaires fonciers et au mode d'exploitation intensif de la terre...et à transformer progressivement les fondements de rapports sociaux à la campagne en vue de réaliser à plus long terme l'élargissement et l'intégration du marché national*" (page 182). Les cultures essentielles sont les céréales, les agrumes, les productions maraîchères; mais il faut remarquer que l'agriculture "*reste étroitement soumise aux aléas atmosphériques d'une part et aux incertitudes du marché européen d'autre part*" (page 176).

Mais si "*l'effort de reconversion de l'économie 'extravertie' léguée par la colonisation en économie 'internalisée' semble se poursuivre*", le pays parviendra-t-il pour autant à *se dégager des rapports économiques légués par la colonisation* ? se demande l'auteur (pages 209-210).

\* Mohsen Toumi, dans un travail de l'I.F.R.I.<sup>190</sup> en 1990 pose, lui, pour les pays du Maghreb, la question du passage “des développements ‘ego-centrés’ au développement solidaire”. Beaucoup de ses chiffres, concernant les cinq pays du Maghreb, font référence aux années de notre expérience; d’où l’intérêt de cet article, pour lire par différenciation avec les deux précédents, *une évolution historique*, et par comparaison intra- et extra-maghrébines, la trace *d’ancrages significatifs dans l’espace*. L’intérêt supplémentaire réside dans le fait que *l’auteur rapporte l’économique au social* dans une lecture à la fois multiple et dynamique.

A travers les évolutions différentes des cinq pays du Maghreb, l’auteur constate que ces pays “se sont trouvés confrontés à des *échecs structurels* comparables et à des *crises sociales* entre lesquelles des analogies sont frappantes” (page 151). Il constate aussi les *déformations perceptives* à l’endroit du Maghreb géopolitique: “de solides clichés le déforment et l’occulent ici quand ils ne le font pas miroiter ailleurs” (page 150). Ce sont ces déformations qu’un croisement de lectures et d’analyses vont justement éviter ou du moins minimiser.

Il remarque les *progrès sociaux* dans les domaines de la *santé* et de l’*éducation*, ainsi que l’effort de réappropriation des richesses nationales (pages 152-153). Cependant le Maghreb ne représente qu’1% du commerce mondial; ses infrastructures sont plus développées que celles de l’Afrique sub-saharienne, mais encore marquées par les directions imposées par la colonisation (page 173).

Au point de vue économique, il marque *l’importance de la dette extérieure* des pays maghrébins, alors que les auteurs précédents, écrivant quinze ans plus tôt n’en disent mot. C’est que l’endettement a été “détourné de son objectif primordial: financer des investissements productifs” et sert à la consommation, ou ... au remboursement d’autres emprunts (pages 163-164).

Sa démarche analytique aboutit à présenter une “table des intensités” (voir en note 20 et en fin de chapitre) comportant des déterminants économiques tels que rareté des ressources naturelles ou dette extérieure et des déterminants sociaux comme chômage, pression démographique ou émigration. Cette table des intensités a pour but de permettre de “visualiser les tensions” et de “souligner les lignes communes” entre pays (pages 164-165).

---

<sup>190</sup> Mohsen Toumi, in *Maghreb: les années de transition*, sous la direction de Bassma Kodmani-Darwish, I.F.R.I., article intitulé “des développements ego-centrés au développement solidaire” pages 147 à 187 (éditions Masson, Paris, 1990).

Pour plus de précision, voir les tableaux extraits de cet ouvrage et reproduits en fin de chapitre. Ils sont éclairants tant par leurs chiffres relatifs que par les critères employés (par exemple la “table des intensités”). Ils concernent

1.2.4. **Pierre BOURDIEU**, sociologue, dans Sociologie de l'Algérie<sup>191</sup> publié en 1958 et revu en 1974, rappelle d'abord que la racine FRQ - l'Afrique du Nord - signifie *division* (page 5). C'est-à-dire, remarquons-nous, une construction à la fois mentale et spatiale, comme si souvent dans l'humaine pensée. “ De cet enchevêtrement se dégagent cependant ‘*des aires culturelles*’ *distinctes*”, que l'auteur énumère et analyse. Il commence par celle des Kabyles, qui nous intéresse à cause des lieux et personnes de notre expérience, et parce que cette vision à la fois infra- et trans-nationale complète nos lectures précédentes. Cette vision lie des espaces caractérisés de telle et telle manière à des sous-groupes de population porteurs d'une identité ancienne, établie.

*Les Kabyles*, implantés dans des régions à fortes densités et de relief difficile, sont surtout des arboriculteurs. Ils se caractérisent par *l'emboîtement des structures sociales*, dont le modèle, unité économique, sociale et religieuse est la famille étendue. A l'intérieur, l'indivision règne, montrant *le primat du groupe sur l'individu*, et le recouvrement des ordres domestique et politique. *Les principes* qui gouvernent l'ordre social ne sont pas explicitement et rationnellement posés, mais *vécus en termes de sentiments*; c'est ce qui leur donne leur force et leur adaptabilité (pages 9 à 24).

La division serait alors celle entre “ aires culturelles ”, à la fois spatialement et culturellement définies?

Un “ *fonds commun* ” est cependant perceptible. La question reste cependant de savoir si ce fonds commun coïncide avec la nation comme territoire et comme volonté, ou s'il vient en transversalité.

Pourquoi et comment ce fonds commun? Les échanges ont été si intenses et depuis si longtemps que les oppositions, comme celles entre arabes / berbères est devenue un “ type idéal ” (page 80). *Les valeurs du nomade (l'arabe) et du sédentaire (le berbère) se sont interpénétrées.*

De là *une koïnè* (= communauté, en grec ancien) Fidélité à *la tradition* et respect *du passé* sont des refuges contre l'angoisse de l'improvisation (page 83). “ L'apprentissage culturel tend à réaliser de véritables montages psychologiques qui

---

la dette extérieure comparée des pays du Maghreb; l'évolution sociale et la table des intensités d'un certain nombre de facteurs économiques et sociaux.

<sup>191</sup> Pierre Bourdieu, Sociologie de l'Algérie (P.U.F., Paris, 1980 - 1ère édition 1958 - dernière édition revue en 1974)

ont pour fin, apparemment, de garantir contre l'improvisation ou même de l'interdire, tout au moins d'imposer à la pensée ou au sentiment personnel une forme impersonnelle ” (page 84). Cette forme d'expression, modérée, mise en formules, référée au passé est tout à fait en convergence avec le religieux. Dignité et réserve interdisent “ l'exhibition du moi et de ses sentiments intimes ”.

L'auteur explique cela par *un mode d'être “ sous le regard des autres ”*; “ être pour autrui ”, c'est aussi “ être par autrui ”, un “ carrefour d'appartenances qui se pense malaisément en tant que personnalité autonome ” (pages 85-86). La pression sociale et la dépendance sont fortes, étouffant la vie personnelle. La supériorité des hommes persiste.

L'auteur remarque *l'invariance des structures sociales*, en dépit des genres et des conditions de vie: un système social patrilinéaire, conçu sur le modèle de la *généalogie* à partir d'un ancêtre éponyme (voir ce que dit Lévi-Provençal de l'histoire au Maghreb - une généalogie, in chapitre 2; ce que dit aussi M. Bounfour sur l'importance des ‘ansab ’ ou parentés au début de ce chapitre); cette généalogie, réelle ou mythique n'est pas autre chose que “ la structure sociale projetée dans le passé et par là rationalisée et légitimée ” (page 87). L'ensemble du groupe est dominé par “ *la tension entre* tendance à la *fusion* et tendance à la *fission* ” (page 88).

L'analyse d'une réalité et d'une valeur comme le travail permet de saisir un mode d'être et de penser: il ne vise qu'à satisfaire les besoins primaires et à assurer la reproduction du groupe, ce qui fait que les écarts énormes entre énergie et temps dépensés et production n'importent pas vraiment; le travail n'est pas “ une façon de gagner sa vie, mais une façon de vivre ”, d'où les distances avec le calcul économique rationnel (pages 90-91); les relations économiques sont personnelles et directes. D'où des difficultés à vivre les relations actuelles; “ tout se passe comme si cette société se refusait à regarder en face la réalité économique, à la saisir comme régie par des lois propres différentes de celles qui règlent les rapports interpersonnels et plus précisément familiaux ”; d'où *des ambiguïtés permanentes entre générosité et intérêt, don et calcul*; “ tout se passe comme si cette société s'ingéniait à dénier aux actes et aux rapports économiques leur sens proprement et strictement *économique*, en mettant l'accent sur leur signification et leur fonction *symbolique* ” (page 95). Rappelons-nous à ce propos ce que nous disions des ambiguïtés dans le champ lexical du travail (in les titres et sous-titres de la Charte nationale - chapitre 2).

En ce qui concerne *l'Islam*, en Algérie, il est *une “ atmosphère ”* (encore une métaphore d'espace vécu...) qui s'harmonise bien avec l'esprit de la civilisation

algérienne: celle-ci y a trouvé, retenu et exalté ce qu'elle avait de plus précieux en elle.

Pour conclure, l'auteur met l'accent sur les phénomènes de *désagrégation* des valeurs, du tissu social et sur le *désarroi* frustré (de sécurité ancienne comme de consommation) qui en résulte.

Mais nous avons déjà lu et entendu de semblables conclusions, tant dans ce chapitre que dans les précédents, lorsque nous donnions, à titre de demande de preuve, la parole aux analystes de l'analyse externe au langage. C'est donc que ce qui est dicible et lisible dans les textes, l'est également dans l'espace.

Synthétisons à présent l'apport de ces analystes dans ce présent chapitre, avant de confronter cet apport à nos analyses de textes.

### 1.3. Synthèse et vérifications

Des lectures ci-dessus, trois dominantes nous paraissent émerger, formulées et expliquées différemment selon la discipline-source de l'auteur et selon ses croyances:

1. **la dualité ou les dualités** à l'oeuvre dans l'espace-temps de l'Algérie; d'où des changements d'échelle nécessaires à la bonne compréhension des choses; d'où l'opposition entre espace politique national / espace habité du nord; d'où aussi, pour nous, la validité particulière d'outils constitués en systèmes d'oppositions;

2. **l'importance du mouvement**, des routes, des échanges, que le terme d'espace-mouvement de Fernand Braudel exprime heureusement;

3. l'importance perdurante **d'un vieux fonds social algérien**, dans les modes d'être, dans les modes et lieux d'échange, dans la structuration des espaces et l'organisation des divisions et directions;

4. **la prédominance du groupe sur l'individu**, destinée à assurer la sécurité individuelle et collective, dans le présent comme dans la longue durée; d'où des valeurs liées à l'honneur, au passé, à la tradition; d'où aussi des modes d'action épu sensibles à la rentabilité.

5. **le désarroi et les échecs nés de la coexistence de deux mondes**, de deux modèles (au moins), de deux temps, et des ratés de l'urbanisation (sans substrat socio-

culturel), confronté au besoin d'unité, d'identité, à l'indivision, à la fois nécessaire et problématique; ce désarroi est aussi - hélas - un point commun à bien des pays à la recherche de leur développement.

Pour ce qui est des chiffres caractéristiques du territoire et de la population, ainsi que des informations sur les ressources du pays, ils sont indispensables pour bien centrer la compréhension, mais n'ont de valeur que rapportés à un ensemble socio-historique articulé qui les soutient, les explique et les met en perspective.

\*

Confrontons à présent ces caractéristiques à nos analyses de la première partie.

- L' " encadrement de l'expression " mis au jour dans le chapitre 1 à la suite de l'analyse des directives aux enseignants, ainsi que les problèmes de légitimité de l'institution et les processus d'abstraction différemment composés (voir synthèse in fin de chapitre 1) nous montrent simultanément l'ancrage langagier des caractéristiques dégagées et leur indissolubilité: encadrer l'expression, c'est contrôler l'individu; avoir une légitimité fragile, c'est montrer a contrario la permanence d'un vieux fonds culturel; mettre en oeuvre des processus d'abstraction différemment composés, c'est ouvrir la porte aux dualités de tous ordres.

Nous retrouvons dans l'analyse du langage de l'institution (voir par exemple pages in chapitre 1) ces tensions contradictoires et simultanées signalées par Pierre Bourdieu de fusion et de fission (nous avons parlé d'englobement et de volonté de transformation de la parole sociale).

- Les analyses du chapitre 2 nous permettent de mettre au jour un temps dédoublé, porteur à la fois de progrès et de permanence, qui est aussi un temps-mémoire et un temps-mouvement, sans cesse en train de se dédoubler et de se recomposer (voir pages in chapitre 2); elles montrent l'utilisation conjointe de termes abstraits et concrets, comme si deux paroles étaient à l'oeuvre, nouées en une, et fondées sur l'évidence affective destinée à recueillir l'assentiment du lecteur et à fonder-renouveler l'unité (cf. pages in chapitre 2). L'abstrait et le concret pourraient bien être rapportés à ce changement nécessaire d'échelle dont nous parlaient Marc Côte et Fernand Braudel, à ce passage de l'espace politique national à l'espace vécu concret. Ne pas les distinguer reviendrait alors à éviter magiquement une déchirure dans le tissu social et symbolique, à réaffirmer aveuglément l'unité de l'identité.

Le même chapitre nous permet de mettre en évidence les ratés de l'action, sans cesse à son aurore, sans cesse en recommencement; c'est une action-mouvement, portant, exprimant et polarisant les contradictions à l'oeuvre dans le corps social (voir pages...). L'opérateur de cette action reste mystérieux, sauf quand il s'agit de l'Etat. Nos analyses portant sur le champ lexical du travail (voir page in chapitre 2) montrent la coexistence implicite de significations contradictoires, ainsi que le fait remarquer Pierre Bourdieu (voir supra, point 1.2.4.).

- Le chapitre 3, s'intéressant au sujet et cherchant à le déployer (plutôt qu'à le saisir) montre à quel point celui-ci est à la fois présent et en retrait, multiforme et impuissant. L'émergence de l'individu, signalée par certains auteurs (cf. page chapitre 2) se heurte encore aux freins à l'autonomie individuelle mis en lumière par Pierre Bourdieu (voir supra point 1.2.4.). Il se peut que l'une des contradictions majeures du corps politique et social algérien réside là justement. Ce n'est pas la moindre des difficultés à l'enseignement...

Ainsi nos analyses de textes convergent-elles avec les analyses nées d'autres disciplines. L'utilité de cette confrontation est de vérification: l'analyste n'a-t-il pas projeté des schémas à lui? N'a-t-il pas été abusé par un angle de vision unique? Elle est aussi de repérage du social à l'oeuvre dans le langage, et d'ancrage du langage dans ce qui l'entoure, l'exprime et le fonde. Ainsi nous acheminons-nous vers des modes de lecture d'un contexte culturel avec possibilité de vérification d'une lecture (les textes institutionnels) par l'autre (l'espace), ou le contraire, s'il est permis de s'exprimer ainsi.

Mais avant, il nous faut établir plus fermement les conditions d'un tel passage, et avant encore, les modalités d'une sémiotique de l'espace qui soit parlante.

#### **1.4. Lectures de textes, lectures d'espaces**

Comparer un espace - et un espace étranger - à un texte dans le but de le "lire" nécessite de dire préalablement quels sont les conditions et les outils de lisibilité. Une telle lecture ne saurait en effet être spontanée (sauf si l'opérateur veut y trouver la trace de ses schémas mentaux les plus archaïques).

Nous avons organisé notre travail sur les conditions et outils de la lisibilité d'un espace étranger autour des recherches de quatre auteurs ayant travaillé ensemble ou en dialogue:

- Abdelkébir Khatibi et Roland Barthes
- Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad

#### 1.4.1. *Lectures en double*

\* *Abdelkebir Khatibi*, analysant une oeuvre de Barthes (« L'empire des signes » dans Figures de l'étranger dans la littérature française<sup>192</sup>) propose un “ renversement de la notion de ‘lecture’ ”. “ Nous lisons, certes, mais c'est le texte qui nous lit. C'est cette lecture à la fois active et passive qui nous est demandée, afin qu'une ‘affinité élective’ puisse venir au jour en tant que déplacement, que métaphore d'un lecteur à un autre ”. Et cet auteur ajoute: “ cette lecture nous fait alors accéder à notre ‘extranéité intérieure’ (Valéry); ce qui voyage ici, c'est en quelque sorte la langue en tant que sillage, frayage de notre mémoire ” (page 61). Toute lecture est “ datée ”, tout comme la position du lecteur est datée et datable ”, et “ son corps aussi ” (page 62).

Dans l'oeuvre de Barthes analysée, dit encore l'auteur, “ le voyageur est lecteur, mais un lecteur qui a changé de territoire, d'espace de lecture... Devant nous le lecteur voit se modifier sa grille de lecture ” (pages 64-65). Pour Barthes, il s'agit de “ se déplacer soi-même par rapport à sa tradition ”, de “ rompre avec le discours de la *représentation* ”, de “ sortir de la logosphère du Même ” (page 65).

A cet effet, Khatibi propose trois “ principes ”:

- obéir aux “ lois de l'hospitalité dans le langage ”, par le biais d'un “ *pacte* ” avec le lecteur ou l'audient (page 204):
- ne pas oublier, notamment pour les textes émanant de la civilisation arabo-islamique, le principe de “ *hiérarchie* ” qui les régit toujours (textes sacrés, profanes, populaires) (pages 207-208);
- faire vivre et respecter le principe de “ *pluralité dissymétrique* ” entre langues et cultures d'une même nation (page 209).

---

<sup>192</sup> Abdelkebir Khatibi, Figures de l'étranger dans la littérature française (Denoël, Paris, 1987)

\* Roland Barthes, dans *L'aventure sémiologique*<sup>193</sup>, recueil de travaux effectués entre 1964 et 1974, s'intéresse à l'urbanisme, et développe déjà (ou encore) ses analyses concernant le Japon de l'Empire des signes dans un article intitulé "sémiologie et urbanisme".

Il discerne, dans cette sémiologie des rythmes ordonnés en juxtaposition, opposition, alternance, comme "les phrases d'un discours"; ces oppositions pourraient être notamment entre vide / plein, marqué / non marqué, ou encore fonction / signification, opposition-clé pour comprendre l'urbanisme depuis les Grecs (pages 264-268).

Cependant, la méthode adoptée doit être souple: "une certaine ingénuité du lecteur" (page 270); et une mise en garde disant qu' "on ne ne doit jamais chercher à fixer ou à rendre rigides les signifiés des unités découvertes" (page 271). Il s'agit de "faire chanter" un espace, de déployer le signifiant.

\* *Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad* dans *Le déracinement*<sup>194</sup> montrent l'existence en Algérie d'un "sabir culturel" (pages 161 et suivantes) dans les comportements, né de la coexistence d'aspects contradictoires à l'intérieur d'un tissu social qui a été désagrégé. D'où "il s'ensuit que les comportements, les attitudes ou les opinions apparaissent comme des fragments d'une langue inconnue, incompréhensible aussi bien de celui qui ne connaîtrait que la langue culturelle de la tradition que de celui qui ne se référerait qu'à la langue culturelle de la colonisation" (page 163). "Parfois", poursuivent les auteurs, "ce sont les mots de la langue traditionnelle qui sont combinés selon la syntaxe moderne, parfois l'inverse, et parfois, c'est la syntaxe elle-même qui apparaît comme le produit d'une combinaison".

Les remèdes peuvent être "deux lectures, selon le cadre de référence que l'on emploie pour l'[ici la notion de travail] interpréter" (page 164), mais "seule une action d'éducation, entière et totale, peut dépasser les contradictions, sans les nier magiquement par la conciliation fictive des contraires. Cette action suppose... une définition claire et réaliste des fins poursuivies" (page 177).

#### 1.4.2. Conditions et outils de lecture

<sup>193</sup> Roland Barthes, *L'aventure sémiologique* (Seuil, Paris, 1985); l'article cité, "sémiologie et urbanisme" est une conférence donnée en 1967, et publiée ensuite dans la revue *L'architecture aujourd'hui*, n° 53, décembre 1970-janvier 1971.

<sup>194</sup> Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, *Le déracinement* (éditions de Minuit, Paris, 1964).

\* *Les conditions de la lecture d'espaces étrangers*, d'après ce qui précède sont:

- une lecture souple, à la fois active et abandonnée à la présence, dans laquelle le sujet engagé écoute et dialogue;

- une lecture riche, dédoublée, multidimensionnelle, dépassant les analogies implicites d'origine matérielle (exemple: espace = espace plan, en deux dimensions, comme la page d'un livre);

- une lecture dynamique, polysensorielle et déplacée, ouverte au temps, à l'espace et aux termes autres, comme au sujet par lequel ils existent.

Ainsi seulement, le lecteur pourra-t-il se dégager de ses circuits de lecture habituels qui le mènent du Même au Même, de lui à lui. Il semblerait d'ailleurs que cet effort pour lire ce qui est étranger soit également valable pour toute véritable lecture: " lire, dit Roland Barthes (dans *Le Figaro littéraire* du 27 juillet 1974), c'est retrouver au niveau du corps, et non à celui de la conscience, comment ça a été écrit. C'est se mettre dans la production, non dans le produit ".

Cette lecture suppose cependant l'identification précise des objets à étudier selon un plan d'observation et la formulation d'hypothèses d'ensemble. Nous allons travailler à cela dans la partie 2 de ce chapitre.

\* Les outils d'une telle lecture sont alors :

- l'intégration à l'avance acceptée des différences et oppositions signifiantes, telles que systèmes de référence, échelles, hiérarchies, fonctions, symétries, dissymétries...;

- l'ouverture aux rythmes juxtaposés, opposés, alternés, " comme les phrases d'un discours " (Roland Barthes); cette ouverture se fait par la mise en oeuvre de l'analogie, qui " *met en communication les instances disjointes de la pensée logique...* [et] permet des regroupements dans ce lieu d'accueil qu'est l'imaginaire ", nous dit Gilbert Faux dans le cadre du Séminaire sur l'analogie du Collège de France<sup>195</sup>;

---

<sup>195</sup> Gilbert Faux, communication intitulée " l'analogie en architecture ", in *Analogie et connaissance* - tome 2 - page 129, Séminaires interdisciplinaires du Collège de France, sous la direction d'A. Lichnerowicz, F. Perroux, G. Gadoffre (Maloine éditeur, Paris, 1982).

- l'alliance acceptée par le lecteur de l'expérience et de l'expression, ou, en d'autres termes, de la perception et de la représentation; et donc leur disjonction, leur reconstruction possibles.

Comme l'a bien dit Abdelkebir Khatibi, il s'agit d'un "pacte" entre le lecteur et le scripteur, qui permet la reconnaissance mutuelle pour une lecture véritablement productrice de sens nouveau.

Mieux que nous, Michel Serres résume ces exigences, dans une communication intitulée "discours et parcours"<sup>196</sup>: par "mille pratiques latentes" à faire resurgir en soi, il s'agit de se situer dans ce qui est "rationnel, discursif et dicible... mais au plus près voisinage des sources, de la possibilité de parler entre soi"... "dans un espace du transport et de la communication découvert, perdu, retrouvé". Se replaçant dans l'espace grec ancien, Michel Serres montre l'importance fondamentale et fondatrice de "ce discours unitaire, par distinctions et découpages, ce discours de mathématique première, miraculeusement installé [en Grèce]...[qui] reflue vers son origine pythagoricienne où le dicible, savoir le rationnel est cet entier fendu que nous nommons fraction...". D'où l'importance capitale des "médietés"; leur perte fait que "nul ne peut plus parler, voici l'irrationnel ou l'indicible, très exactement l'incommunicable".

Ce "retour à l'état des choses antérieur, avant l'installation du discours rationnel, [à] ce temps où les espaces étaient mal raccordés", ce mouvement qui ne doit et ne peut être que momentané, en forme de suspension de ses appartenances, est cependant indispensable au lecteur pour re-jouer, re-fonder la communication.

A ce mouvement de retour, il s'agit à présent d'offrir des repères, des garanties, de nature à maintenir l'équilibre du sens - et des sens - dans le déséquilibre de la recherche. Ils nous permettront de formuler autour d'eux une hypothèse de travail.

---

<sup>196</sup> Michel Serres, in Colloque sur l'identité, sous la direction de Claude Lévi-Strauss (Grasset, Paris, 1977) page 37.

## II - VERS LA CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS

“ Lire ” l’espace c’est lui supposer du sens, d’une part pour celui qui l’a façonné et l’habite, d’autre part pour soi lecteur. Cet espace est donc non seulement un espace naturel, mais “ un espace existentiel ”, dans lequel l’être humain a choisi “ les lieux qui satisfont ses exigences ”<sup>197</sup> comme l’explique Christian Norberg-Schulz dans “ La signification dans l’architecture occidentale ”.

Il convient donc ici d’entendre le terme “ occidentale ” comme englobant l’Egypte puisque l’approche de l’auteur se fait selon une logique historique, des origines (méditerranéennes) au présent de la civilisation dite occidentale. L’intérêt de cette approche est qu’elle accepte le sens donné, commun, sans le détruire ou le contester de prime abord, puis qu’elle l’enrichit, l’infléchit, lui donne corps au fil des analyses d’espaces architecturaux.

Nos premiers repères seront donc la reconnaissance de ces exigences humaines, puis, autour d’elles, la formulation d’hypothèses-cadres à notre travail des prochains chapitres, selon l’approche employée par Christian Norberg-Schulz.

### 2.1. Repères d’ensemble pour une première approche: hypothèses

Rappelons-le, l’espace pour nous est “ l’ensemble des relations qui unissent les individus à leur environnement ” (voir note 11), donc davantage qu’un support et qu’un milieu. Il est dès l’abord humanisé. L’auteur cité ci-dessus, architecte et théoricien de l’espace, distingue *deux exigences humaines fondamentales* quant à l’espace, celle de *signification*, et celle de *sécurité existentielle*.

#### 2.1.1. L’exigence de signification

Cette exigence vaut pour le lecteur, comme pour ce (et celui) qui est lu, l’un n’allant pas sans l’autre. Le besoin de signification du lecteur ne saurait cependant

---

<sup>197</sup> Christian Norberg-Schulz, *La signification dans l’architecture occidentale* (éditions Mardaga, Bruxelles, 1977). A noter que pour cet auteur, “ occidental ” a un sens encore plus extensif, sans doute parce qu’historiquement centré, que pour Fernand Braudel: selon ce dernier, l’“ Occident ”, au sens plein et classique de ces mots “ se situe à l’ouest de “ cette frontière de Corfou et du canal d’Otrante qui ferme à moitié l’Adriatique jusqu’à la Sicile et aux côtes de l’actuelle Tunisie ” (Courrier de l’UNESCO, février 1986, page 6, article intitulé “ Mère Méditerranée ”); pour Christian Norberg-Schulz, l’Egypte est incluse dans ce monde occidental vu à partir de son ontogenèse historique - tout au moins du point de vue de la “ signification ”.

l'amener à clore prématurément sa lecture en une signification par stéréotypes lui appartenant. A lui donc d'utiliser sa liberté.

Comme André Leroi-Gourhan (opus cité en note, chapitre 2), Christian Norberg-Schulz remarque que l'être humain dispose d'une liberté relative de se placer hors des déterminations de l'espèce, donc de possibilités de choix dans l'adaptation. D'où l'importance des apprentissages (A. Leroi-Gourhan, de façon plus globale, parle de "mémoire sociale"), pour parvenir à "une assise existentielle" et à une "identité" (page 428).

L'être humain parvient à ce résultat, grâce à sa "capacité de transcender la situation individuelle"; "ce qu'il abstrait à partir du flux continu des phénomènes constitue ses significations existentielles". Ce fait a deux conséquences simples: "la signification de tout phénomène est le contexte dans lequel il apparaît" et "tout homme *est* la somme des rapports et des significations qui lui sont accessibles". De là ce besoin fondamental d' "expérimentation de la signification". Et, par l'intermédiaire du langage, les "généralisations de l'expérience peuvent être énoncées, décrites et conservées" (page 428).

Participer à une culture "implique que l'on sache en utiliser les symboles pour la perception (l'expérience) et la représentation (l'expression)" dit encore l'auteur (page 428). C'est là toute notre ambition pour ce qui est de l'enseignement / apprentissage en milieu étranger.

Ces symboles sont pour une part marqués culturellement et pour une part rattachés à l'universel. Chaïm Perelman remarque dans Le champ de l'argumentation<sup>198</sup> qu'il existe "de grands symboles" communs à l'humanité entière, tels que la lumière, image du Bien, de Dieu, de la connaissance. Leur interprétation et appropriation singulières sont la signature d'une culture.

Ces symboles ont "un caractère transcendant", car ils ne sont pas "une médiation instrumentale", mais sont "immanents à la chose... - du moins à l'origine" nous dit Gilbert Faux (voir note 25), analysant le symbolisme architectural; ces symboles nous sont "conaturels et intuitivement saisissables"... "dans un bouillonnement perpétuel où tous les termes sont mêlés.... " A ce niveau, la procédure analogique est l'essence même du connaissable". D'où la nécessité d'une "conscience syncrétique" (pages 120-121) et de perceptions synesthésiques (page 117).

---

<sup>198</sup> Chaïm Perelman, Le champ de l'argumentation (Presses universitaires de France, Bruxelles, 1970) page 280

Voici un exemple, concernant toujours le grand symbole qu'est la lumière :

- dans le Coran (sourate 24, verset 35), “ dieu est la lumière des cieux et de la terre. Sa lumière est comme une niche dans un mur, où se trouve une lampe... ” Nous retrouvons ici la valeur du vide pour figurer le non-représentable, ce vide qui est celui du mihrab (niche vide censée être la place divine) dans les mosquées; voici la lumière comme présence et simultanément connaissance.

- dans les Evangiles (Jean I - 9), la lumière primordiale est le Verbe, c'est-à-dire la Connaissance perçue sans réfraction, sans intermédiaire, directement. Nous sommes familiers de ce primat accordé à la conscience claire et à la connaissance. Ce sont les vitraux des cathédrales, où la lumière, transverbérant les saints, donne forme, couleur et sens à l' "être en clarté", à la fois pur, juste et savant. Mais dans cette valeur accordée au langage comme source de lumière, n'y a-t-il pas une voie de communication vers l'autre civilisation, qui elle aussi place le langage comme révélation, comme puissance et comme unité au centre du monde?

*L'exigence humaine de signification* recèlerait alors en elle, à la fois celle *d'identité par la différence* et celle *d'unité par la communication*. Ce serait, reconduite à un niveau supérieur, trans-culturel, l'opposition dynamique mise en exergue notamment par Pierre Bourdieu en Algérie, entre fission et fusion (cf. supra, page). La tension entre ces deux exigences pourrait être la dynamique de tout effort, vers la culture, vers l'universel. Elle pourrait bien recouvrir aussi, en d'autres termes, mais selon un rapport analogue, notre distinction entre exigence de signification / exigence de sécurité existentielle. Une dualité vivante, à la fois labile et permanente, sans cesse rejouée, sans cesse reconduite dans et par LA culture en ce qu'elle serait effort vers l'universel. Telle est la forme de notre *première hypothèse-cadre*.

### 2.1.2. *L'exigence de sécurité existentielle*

Pour définir son “ assise existentielle ” (page 428), l'être humain a besoin d'un minimum de sécurité garanti. Comment peut-il le construire? Les voies différentes de cette construction, en conjonction avec l'espace, concourent à identifier une culture.

La “ sécurité existentielle ” (cf. opus cité en note 197, page 120 entre autres) est composée d'un ensemble de conditions, déterminées en particulier (puisqu'ici nous analysons l'espace) par la configuration de l'espace donné, conditions de nature à renvoyer à l'être humain une image satisfaisante, et à permettre qu'il continue à vivre.

Afin d'illustrer cette notion, et sa lecture, Christian Norberg-Schulz prend l'exemple de l'espace égyptien ancien, géographiquement simple et régulier: “ la vallée du Nil, longue et étroite, est bordée de chaque côté par des déserts qui délimitent clairement les limites de l'espace réservé à l'homme... le fleuve coule du sud au nord, indiquant une première direction spatiale. Le soleil se levant à l'est et se couchant à l'ouest trace l'autre direction ” (pages 8 et 10). Notons au passage que les égyptiens avaient remplacé “ nord ” et “ sud ” par “ amont ” et “ aval ”; ils caractérisèrent l'Euphrate comme “ l'eau absurde qui coule vers le bas quand elle va vers le haut ” (cité par l'auteur *ibidem*). Qu'auraient-ils dit de nos fleuves?

[La pyramide] “ apparaît comme une synthèse des forces horizontales et verticales, et sa construction incomparablement massive semble la concrétisation d'un ordre stable et éternel ” (page 8). En effet, “ comme la vie du pays dépendait entièrement d'une bonne régularité des inondations du Nil... la tâche première de la culture égyptienne était de préserver du changement cette totalité voulue et vécue ”... et donc “ la condition de l'homme égyptien fut d'être toujours immobile et éternellement en chemin ”. La sécurité existentielle de l'homme égyptien se construit donc dans l'acceptation de la nature, la coopération avec elle, “ dans un rythme éternel à l'intérieur d'un ordre fondamentalement statique ”. Ainsi peut s'expliquer pourquoi les Egyptiens avaient “ le besoin vital d'être quelque part... un désir de certitude et d'ordre ” (pages 40-42).

Reprenons l'approche de cet auteur. La structuration géographique humanisée de l'espace en Algérie se caractérise par :

- des dualités, notamment espace habité restreint du nord et des côtes / espace désertique (et politique) plus vaste;
- la protection collective par un habitat perché dans les montagnes;
- des échanges anciens et nombreux dans un espace-carrefour;
- la conquête difficile des espaces de plaine;

- des directions d'échange inversées au fil de l'histoire (vers le sud, puis vers le nord);
- des divisions, nord / sud; mais aussi est / centre / ouest;
- un enracinement très fort, et très intériorisé.

Qu'est-ce à dire en ce qui concerne la construction de *la sécurité existentielle* propre à l'être humain *en Algérie* ? Elle serait faite de *repli sur soi*, *d'espace secret*; de *distinctions entre espaces*; de *dualités dans l'être même*, entre ce qui échange avec les autres, et ce qui se protège de l'autre. Telle est notre seconde hypothèse-cadre. Etant bien entendu que l'espace en Algérie est, plus qu'ailleurs, un espace historique.

Pour apprendre à repérer les marques propres à la signification et à la sécurité existentielle, dans tel ou tel pays, et ici en Algérie, il convient d'appliquer à la lecture de l'espace une démarche, des constructions mentales plus précises. De même, pour partager le mouvement de signification co-occurent à toute culture et à LA culture.

Ainsi les deux exigences de signification existentielle et de sécurité peuvent-elles apparaître comme le cadre souple de cette compréhension, accompagnant le premier mouvement d'une lecture. Celle-ci demande à se prolonger, se préciser, se vivre. D'abord selon une vision qui se rapproche pour habiter, à l'échelle du lieu de l'expérience (chapitre 5), ensuite dans l'analyse de l'espace de l'enseignement, espace à la fois concret et abstrait (chapitre 6).

## 2.2. Pour des repères de lecture

Tout comme les cultures - et la culture - s'organisent, avons-nous vu, autour des pluralités conjuguées, rejouées, ces repères peuvent être ordonnés autour de *l'identification* d'une part, et de *l'orientation* d'autre part. Tandis que l'identification pourra se saisir autour de la caractérisation des choses, des espaces, l'orientation s'organisera autour des corrélations spatiales entre ces caractères.

### 2.2.1. *L'identification*

Un certain nombre de repères peuvent permettre de lire les aspects particuliers de l'espace existentiel propre à telle ou telle culture:

1 - *des rythmes* conjuguant opposition, tension, alternance, juxtaposition, comme à l'intérieur d'une mélodie ou d'une phrase:

. intérieur / extérieur

- . ouverture / fermeture
- . vide / plein
- . large / étroit
- . continu / discontinu
- . vertical / horizontal
- . centre / périphérie

2 - *des caractères* nés du jeu renouvelé des rythmes, et formulables à propos:

- . des transitions
- . de l'espace intime
- . des espaces publics
- . des centres ou du centre
- . de la lumière et l'ombre
- . des couleurs

Bien entendu, entre rythmes et caractères, comme entre orientation et identification, la conjugaison est la règle (du jeu). Nos distinctions sont là, encore, uniquement des constructions mentales, des modes de lecture, destinés à aiguiller la lecture. Ces distinctions sont rendues nécessaires par le fait que notre pensée travaille souvent sur des métaphores spatiales dont l'origine a été oubliée.

### 2.2.2. *L'orientation*

Elle peut être saisie et déployée en ses significations par le biais de repères tels que:

1 - les différentes *échelles* de vision ou d'approche (dans l'espace représenté / dans l'espace vécu, expérimenté, réinterprété... / dans l'histoire par le rapport aux fondations, aux origines).

L'échelle est, nous dit Gilbert Faux (opus cité en note 195), “ une certaine relation à l'homme ” (page 114). L'échelle “ transpose le couple grandeur-distance, effet de la composition de notre être avec le monde, dans un système de rapports... [qui] fait intervenir d'autres références que les références figuratives, références qui mettent en jeu des aspects existentiels et des jugements ”.

2 - les *directions* (nord-sud-est-ouest / amont-aval / orient-occident, etc.)

3 - les *parcours* (centripètes-centrifuges / en boucle-vers l'inconnu, etc.)

4 - les *domaines* (structuration rendue visible d'un habitus et d'une histoire).

5 - les *limites* (tournées vers l'intérieur-l'extérieur / récentes-pérennes...).

Notons l'aspect de carrefour, pluridisciplinaire, de tels repères, puisqu'ils ont déjà été employés, et de façon convergente, par les différents auteurs que nous avons lus en point 1.2., qu'ils soient historiens, économistes ou géographes.

Notons aussi que cette conjugaison entre orientation et identification se réalise toujours d'inventive façon: voir par exemple l'"immobile parcours" de l'homme égyptien (opus cité supra, cf. note 197).

Remarquons encore que l'échelle fonctionne non seulement dans la représentation, mais aussi (et peut-être surtout) dans la perception, le vécu de l'espace. IL n'est que de voir ce que disent nos analystes venus d'autres disciplines du savoir, sur la double échelle d'approche nécessaire pour lire et comprendre l'espace en Algérie, puisque l'espace politique n'y coïncide pas avec l'espace dit "équipé" (M. Côte).

### **2.3. Application des repères à l'espace en Algérie**

#### *2.3.1. La lecture de première approche*

Les cartes (carte Michelin en points 1 et 2, puis cartes géographiques) nous révèlent d'abord une Algérie pour myopes :

1 - par l'importance donnée à l'Algérie dite "utile" du Nord au détriment du désert; il est remarquable que très souvent l'échelle ne soit pas respectée et que le Sahara soit raccourci;

2 - par le tracé approximatif ou absent de certaines frontières (la région de Tindouf, par exemple, pour la frontière avec le Maroc);

3 - par l'importance accordée, selon le but de la carte, aux voies de communication, à la géographie physique ou humaine, ou à l'histoire; les présupposés géopolitiques peuvent d'ailleurs se dire (et se lire) par l'alentour de la carte. Selon que le pays sera rattaché à la côte nord de la Méditerranée, à l'est (l'Orient), ou au sud (l'Afrique sub-saharienne), la vision ne sera pas la même. D'où l'importance des directions.

Sur le planisphère au contraire, une autre Algérie apparaît, rendue majestueuse par sa longue pointe désertique qui plonge comme un coin au coeur de l'Afrique. C'est un iceberg de sable dont la partie émergée ("habitée") est la couronne, épines

et roses, de l'essentiel, ce sable qui est arène de la mémoire en même temps que socle vital. La vision s'inverse. C'est peut-être celle du passé, des longues caravanes de sel, d'escalves et d'or dérivant sûrement dans le désert, de la mer aux savanes, et des savanes à la mer. La vision du passé, ou de la mémoire socio-ethnique pour les uns, de l'imaginaire pour les autres. Où est la vérité, dans la vision lointaine, ou dans la vision rapprochée et parcellaire ?

La vision rapprochée a le mérite de montrer le cadre en même temps que l'objet, et leurs mutuelles interactions. La vision lointaine a des prétentions globalisantes. En tout cas, voilà bien là un exemple de déformations perceptives dont parlait Mohsen Toumi (cf. note 190 et pages afférentes); la géopolitique marque les cartes géographiques les plus banales - surtout elles, peut-être...

Il faut changer d'échelle, rappelons-nous, et dédoubler notre lecture; ces deux espaces coexistent, avec leurs directions différentes et leurs investissements variés. En outre, rappelons-le avec Marc Côte, "l'espace physique... support sur lequel s'inscrivent toutes les actions de la société... intervient de deux façons. Tout d'abord par les contraintes et les potentialités qu'il offre aux interventions humaines (...). D'autre part il intervient par les différenciations qu'il introduit dans l'espace créé par la société" (voir note 174).

En effet, "derrière la très riche variété de paysages concrets que nous observons à la surface du globe, existent des organisations structurantes résultant du désir des habitants ou de leurs dirigeants..."<sup>199</sup> nous disent les auteurs d'Introduction à l'analyse de l'espace (page 58). Mais qui nous dit que le désir des habitants et celui de leurs dirigeants est a priori toujours et en tout lieu concordant? Il y aura là matière à analyses, d'abord dans l'espace de l'expérience, ensuite dans l'"habiter" de cet espace.

### 2.3.3. *La lecture qui se rapproche ou la "description créatrice"*

La description créatrice "mesure des différences, établit des distances, elle *constitue une scène*" dit Jean Ricardou<sup>200</sup>. Et, rappelle Roland Barthes, "une théorie

<sup>199</sup> M.F. Ciceri, B. Marchand, S. Rimbert, Introduction à l'analyse de l'espace (éditions Masson, Paris, 1977)

<sup>200</sup> Jean Ricardou, Problèmes du nouveau roman (Seuil, coll. Tel Quel, Paris, 1967), pages 91 et suivantes, 95 et 101, dans le chapitre intitulé "la description créatrice: une course contre le sens"; nous dirions, quant à nous, une course contre le sens convenu, culturellement marqué. D'où la productivité d'une telle description. Voir aussi page 152: "ainsi la description resserre-t-elle les liens entre les objets décrits"; page 154 "la description mesure des différences, établit des distances; elle *constitue une scène*"... "la métaphore en revanche, joue des similitudes, assure des liaisons, elle *accomplit des rapprochements*"

de la lecture... est absolument tributaire d'une théorie de l'écriture [puisqu] lire, c'est retrouver... comment ça a été écrit. C'est se mettre dans la production, non dans le produit. A ce point, LIRE, c'est vraiment écrire" (in *Le Figaro littéraire* du 27/07/1974). Dans ces conditions, la lecture rapprochée pourrait bien être aussi écriture qui s'investit, de façon fructueuse.

C'est une lecture *élémentaire*, de la lumière, des couleurs, de l'étendue et des sons. Ironie? Elle commence par les noms - et leur sens : El Djezaïr signifie l'île en arabe; le pays d'Algérie, et sa capitale Alger, comme si l'un et l'autre étaient homothétiques, l'un étant le macrocosme et l'autre le microcosme.

Il y a bien des variations de la lumière, mais selon les pays, c'est l'une ou l'autre qui le représente; parfois une heure précise, l'aube ou l'aurore, le plein midi, et parfois une qualité d'ensemble. Dans tous les cas une symbolisation capitale. En Algérie, ce n'est pas avec le surgissement, le " fiat lux " que se fait l'accord avec l'être debout pour la première fois sur cette terre, mais avec l'éclat porté à son maximum, qui écrase les constructions humaines pour mieux exalter l'espace infini. Chacun se protège de la lumière du soleil, qui est " dangereuse ", " fatigante " (entretiens avec des élèves et des parents d'élèves), et travaille dans la pénombre, plus douce aux yeux et au coeur.

Cette lumière décolore le monde bien plus bien plus qu'elle ne le colore. Cependant des couleurs peuvent être perçues comme dominantes: d'abord le blanc, non-couleur des peintres, et couleur totalisante du prisme lumineux, le blanc est là pour **ne pas** être perçu, pour habiller (ou figurer absolument ?) le vide ; ensuite le vert, souvent associé au blanc, sur les bâtiments officiels, un vert moyen, ni pastel ni foncé; enfin le rouge des toits de tuile, qui, au fil du temps, se fond dans les ocre-brun du paysage minéral, signale dans le paysage la présence passée des Français.

Ces trois couleurs sont les couleurs du drapeau algérien. Ont-elles des valeurs particulières? Plus que valeur positive ou négative il faudrait parler ici d'existence de fait, obstinée comme la nature, et comme elle légitime. C'est ce qu'une vision historique de l'emploi des couleurs dans le pays confirme, selon les analyses de l'orientaliste Georges Marçais<sup>201</sup>.

---

<sup>201</sup> Georges Marçais, *L'architecture musulmane d'Occident* (Tunisie, Algérie, Maroc, Espagne, Sicile), (Arts et métiers graphiques, Paris, 1954). Noter, ici encore, la composante historique du terme " occidentale ". L'auteur manifeste par les analyses menées dans cet ouvrage la persistance actuelle de couleurs dominantes (pour autant qu'elles sont perçues comme identiques) à travers les siècles au Maghreb. Par exemple: après la polychromie des IXème et Xème siècles (page 18), l'émergence du blanc et du rouge, de l'ocre et du rouge, du noir et du blanc; puis le rouge et le blanc au XIIème siècle, époques almoravide et almohade; au XIIIème siècle, le vert et le blanc (page 336) sont notables; au XIVème siècle, sont notables le brun noir, le jaune et le bleu ; l'époque turque (page 449) voit dominer le vert et le jaune, le brun, le bleu et le violet.

Ainsi le blanc ne peut-il être dit ni positif ni négatif. Bine sûr, en Islam, la gandoura blanche du vendredi est synonyme de pureté, mais les couleurs du paysage paraissent en deçà des significations, telles les maisons de Kabylie chaulées de blanc chaque année au printemps par mesure d'hygiène et de conservation et d'éclat. En bref, des valeurs d'affirmation, de continuité, plus que de bien ou de mal, de joie ou de peine. D'ailleurs si de telles valeurs venaient à maturation, elles seraient certainement ambivalentes: le blanc qui aveugle est aussi le blanc qui protège. L'analyse<sup>202</sup> pourrait être reconduite de la même façon pour le rouge et le vert, couleurs du paysage apprivoisé, cultivé, domestiqué - donc potentiellement heureux.

L'étendue ne se perçoit bien qu'avec la voix, parlée, entendue, qui donne la mesure de l'éloignement, du déploiement spatial, même dans le désert. C'est celle des autres indistincte ou celle de l'intérieur par laquelle l'être se rejoint lui-même et fusionne avec la totalité des altérités abandonnées. C'est dans l'espace que naît la parole, et plus particulièrement la parole poétique arabe, selon Jacques Berque<sup>203</sup>. Cette parole par laquelle l'être respire avec le monde, selon des formes et des flux articulés de singulière façon.

Au flux des voix, il est préférable de s'abandonner, plutôt que d'y rechercher des parentés. Rien n'est à craindre, puisque l'étendue, devenue lieu possible d'être et d'existence, nous rassure. La voix seule peut défier la lumière qui écrase les formes et dénature les couleurs.

Et c'est ici que les perceptions élémentaires, parce qu'elles pré-sentent (et présentifient) mais ne participent pas, trouvent ici leurs limites.

Le questionnement, en revanche, est tension vers l'autre, objectivation, active présence. Mettre au jour ses schémas perceptifs, tout en accueillant ce qui sourd à sa perception propre, par exemple en ce qui concerne les couleurs (exemple : telle couleur EST symbole de...), ce détour est indispensable pour l'être en instance de contact avec l'étranger, ou simplement désireux d'élargir son champ de perception et de pensée. Mais ce travail demande à se continuer en expérience vraie.

---

<sup>202</sup> En ce qui concerne le vécu des couleurs, nous avons pu noter une forte composante de conformisme, qu'il faut avoir exprimé (ou entendu), pour pouvoir faire état de, rendre valide une préférence personnelle. Ainsi nos élèves, interrogés systématiquement sur "leurs couleurs" ont quasi-unanimement cité en premier lieu le vert, le blanc et le rouge ("nos couleurs" disent-ils en guise d'explication) avant de faire état d'une préférence personnelle pour le bleu (plus des 2/3 d'entre eux) et avouer détester le rouge et n'en jamais porter - ce que nous avons pu vérifier de visu au fil du temps. Le bleu? "C'est votre couleur" disent-ils. IL est vrai que c'est la seule couleur du drapeau français que la France n'ait pas en commun avec l'Algérie... Cf. travaux de Michel Pastoureau.

<sup>203</sup> Jacques Berque, Langages arabes du présent (éditions Gallimard, Paris, 1980), pages 138 et 149.

### 2.3.3. *Vers la lecture-présence: construction d'hypothèses plus fines*

Entre orientation et identification, il devait être possible de définir des articulations et des caractères. Nous en avons relevé, puis affiné au fil du temps un certain nombre, qui nous a servi à installer nos hypothèses de lecture des chapitres à venir. Comment avons-nous procédé?

Nous avons sans cesse croisé nos lectures avec notre expérience. Nous venons de montrer nos lectures; les cristallisations d'hypothèses ci-après énoncées se sont constituées autour de et grâce à nos notes prises au jour le jour:

- premières impressions (à partir desquelles a été rédigé le texte liminaire de cette thèse, intitulé “ mise en situation ”),

- notes de préparation et de bilan de classes,

- courtes relations d'instantané vécus et de réflexions,

- notes de lectures et synthèses variées,

- correspondance avec quelques élèves,.etc.

*Cinq cristallisations hypothétiques* ont ainsi été produites:

1 - l'importance des *espaces de transition*, d'abord parce que les échelles de perception, de compréhension, de vécu et les points de vue sont différents et doivent coexister d'une façon ou d'une autre; ensuite parce que les espaces observés se sont révélés fortement différenciés. Il serait même possible que le vide ait une fonction particulière et que celle-ci soit tout à fait autre que celle avec laquelle nous fonctionnons ordinairement de façon “ naturelle ”.

2 - Le haut degré de signification *des marges et des centres* dans le territoire algérien, ces termes étant employés volontairement au pluriel et de façon volontairement analogique avec les analyses braudéliennes de l'“économie-Monde” opposant centre et périphérie<sup>204</sup>; cette opposition se retrouverait à différents niveaux d'existence et de lecture.

3 - La force de *l'opposition intérieur / extérieur*, qui pourrait bien recouvrir, voire aller jusqu'à “ dire ” les fractures / fusions du moi / l'autre, du nous / les autres. Il est bien entendu que lorsque l'espace “ dit ” quelque chose, il le fait d'abord

exister, dans le sens où le temple grec fait exister le monde grec ancien; ce préalable ne s'oppose pas à la (re)construction de la syntaxe de phrase qu'appelait Roland Barthes de ses vœux (voir note 183 et pages afférentes), mais il la permet.

4 - La prégnance durable de *l'opposition vertical / horizontal* parce qu'elle est due autant à la nature visible, éprouvable (de désert ou de montagne) qu'aux formations culturelles, qu'elles soient originelles ou rapportées. Ces diverses formations, dont les actuels efforts d'éducation-enseignement font partie, sont porteuses de langages variés, parfois opposés, parfois parallèles; elles tendent donc à perturber cette opposition fondatrice.

5 - *L'importance du mouvement*, comme expérience reconduite, productrice de vie et de sens, résolvant les dualités et ambivalences, pour être transformé en sacré - d'ordre humain, intime, familial / d'ordre divin, collectif, marqué de hiérarchie - et non en savoir. Le mouvement est ce qui imite au plus près la vie et la rejoue sans cesse; mais, sans cesse repris à son origine, il est aussi ce qui empêche l'action dans le temps, l'action voulue pour un résultat.

Ces cristallisations hypothétiques trouvent place dans un cadre tracé selon les deux exigences humaines fondamentales de sécurité et de signification.

#### 2.3.4. *Synthèse finale: sécurité et significations existentielles*

Selon l'une de nos deux hypothèses-cadres, l'être humain algérien, si tant est qu'il soit possible temporairement de parler au singulier, trouve sa sécurité existentielle dans le repli sur soi, le secret, dans les dualités ainsi instaurées, et, au plan spatial, dans les espaces différenciés précisément. Nous mettrons cette hypothèse-cadre en danger en lui posant la question suivante : cette sécurité ainsi trouvée n'est-elle pas aussi une prison, qui force l'être à l'affirmation violente pour exister tel qu'en lui-même?

Selon notre autre hypothèse-cadre, l'être humain algérien satisfait son exigence de signification existentielle par la construction-recherche-expression de l'identité par la différence et de l'unité par la communication; ce que Bourdieu a nommé tension dynamique entre " fission / fusion " (cf. note n° 191). Nous mettrons cette hypothèse-cadre en danger en lui posant la question suivante: au lieu d'être seulement algérienne, cette signification-là n'est-elle pas transculturelle, dans la mesure où elle est effort

---

<sup>204</sup> Fernand Braudel, in, par exemple, Grammaire des civilisations (éditions Arthaud, Paris, 1987).

vers l'universel, en même temps qu'effort de définition de soi, l'un n'allant pas sans l'autre?

Mais, pensera le lecteur un peu attentif, nous voilà en train de détruire nos outils. Non point, ils vont nous servir encore - mais comme outils et non comme explication totalisante du monde. Il est toujours fructueux de se prémunir contre les tentations de ce type, que l'effort de recherche et formulation croise à l'un ou l'autre moment de sa durée. Nous le faisons en mettant en danger nos hypothèses-cadres: elles sont faites pour servir, non pour être servies.

Le cadre hypothétique d'ensemble des deux chapitres à venir est ainsi éminemment souple et plastique. Il a pour seule utilité de placer le lecteur et le scripteur en amont des explications et formulations qui pourraient être marquées d'ethnocentrisme.

\*

### **POUR CONCLURE,**

nous dirons que les chapitres suivants vont donner corps et contenu à nos diverses avancées descriptives; ils seront l'occasion d'utiliser nos outils selon un plan d'expérience qui reconstruit le vécu après avoir construit ses outils d'analyse. Ces chapitres seront à mettre en relation avec ceux de la première partie pour confrontation et vérification des résultats.

## RÉSUMÉ DU CHAPITRE QUATRE

Nous avons essayé de dresser ici un panorama à la fois logique et souterrainement chronologique des démarches, expérimentées par nous, de décentrement de son univers jusqu'à un autre univers. Ces démarches ont été d'une part la lecture, ou plutôt les lectures, les retours réflexifs sur le vécu expérimentiel, et le croisement entre lectures et vécu.

Nous avons donc, conformément à notre désir et à notre projet d'ensemble, cherché la reproductibilité réfléchie, balisée d'une telle démarche; c'est pourquoi nous avons montré des lectures (contenus et processus), posé des outils et construit des hypothèses.

Des lectures d'auteurs venus d'horizons différents du monde social et du savoir, nous avons retiré les données essentielles suivantes:

- en Algérie, les dualités (notamment d'échelle) sont prégnantes...
- le mouvement l'est également...
- un vieux fonds social solide assure pourtant la stabilité...
- dans un monde où le groupe prime sur l'individu...
- mais où celui-ci connaît actuellement le désarroi dû à la coexistence de plusieurs modèles.

Ces données ont été confrontées avec nos avancées d'analyse linguistique de première partie et confirmées. C'est ainsi que se retrouvent ici les tensions contradictoires et les dualités mises au jour dans le discours de l'institution, de même que le vieux fonds culturel solidement installé et le primat du groupe sur l'individu. L'individu-sujet, sans cesse empêché, est condamné au mouvement, imitant la vie, mais interdisant l'action véritablement productrice. Comme si une connivence secrète du sujet et de l'espèce se nouait là.

Les hypothèses-cadres ont été mises en face de leurs limites pour éviter que ne soit remis subrepticement en place un ordre total et totalisant, qui, s'il est satisfaisant pour l'esprit, ne l'est pas forcément pour la recherche.

## **BILAN / PERSPECTIVES**

### *1 - Que sommes-nous en train d'instituer ?*

Nous tentons de mettre en place les moyens d'une lecture dédoublée de la réalité, par la lecture de textes, mais aussi par la lecture d'espaces. Cette lecture dédoublée a pour utilité essentielle de maintenir le lecteur en état de réception et de compréhension, en le faisant prendre distance d'avec ses schémas, en lui donnant des outils pour décrypter l'espace, cette parole d'avant (ou d'au-delà) les mots, en lui évitant la tentation de clore prématurément ses tentatives explicatives.

Une telle lecture répond à l'exigence fixée par Georges Devereux, d'"explication double mais non simultanée" de la réalité, notamment ethnologique (cf. introduction en partie I, et note n° 53 - partie I, tome I).

Des outils sont proposés. Ils ne sauraient être plus qu'un ensemble de balises, de guides de parcours, indicatifs plutôt qu'impératifs. Ils sont donc là pour être transformés, bien davantage que pour transformer. Ils n'ont d'autre ambition que l'utilité pour la lecture décentrée et ne prétendent pas à une exhaustivité toujours asymptotique et qui, à notre sens, doit le rester.

### *2 - Comment allons-nous continuer ?*

Nous allons mettre en oeuvre les outils présentés dans ce chapitre, d'abord sur l'espace de l'expérience dans ses différentes dimensions (chapitre 5), ensuite dans l'espace de l'enseignement (chapitre 6). Ainsi tenterons-nous d'aller de l'extérieur à l'intérieur, de l'espace à la communication, de l'abstrait au concret, à l'intérieur du cadre méthodologique fixé.

Intérieur / extérieur, spatial / communicatif, abstrait / concret, nous savons la fragilité de telles différenciations.

Elles veulent montrer un mouvement d'appropriation de l'espace et de mise en fonctionnement de la communication à la fois logique et chronologique, que nous avons linéarisé pour les besoins de l'explication et de l'exposition.

Il nous a en effet paru utile, dans les brisées de Bachelard, de "ramener la connaissance au contact des conditions qui lui ont donné naissance, [de] revenir sans

cesse à cet 'état naissant' qui est l'état de vigueur psychique, au moment même où la réponse est sortie du problème ”<sup>205</sup>.

Rappelons par parenthèses que cet état est aussi celui de l'action, fixée en action-mouvement, rapportée sans relâche à son début. Notre retour est, dans cette perspective, également un mouvement empathique.

Nous verrons que, sur ce point capital de retour à l' "état naissant ", ou pour parler comme Jacques Berque, de " retour à l'initial ", l'analyse de l'espace de l'expérience est productive d'informations utiles.

---

<sup>205</sup> Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifique (contribution à une psychanalyse de la connaissance objective), (Librairie philosophique Vrin, Paris, 1965, pour ce qui est de la 4ème édition), page 41.



# **CHAPITRE CINQ - L'ESPACE DE L'EXPERIENCE**

**L'analyse de l'espace de l'expérience** comme champ de valeurs et de volontés a pour utilité de faire apparaître le traitement particulier des centres, entendus comme lieux de l'identité, ainsi que les relations spécifiques entre intérieur / extérieur, entendues comme relations entre moi / l'autre, nous / les autres, ou encore concret / abstrait. C'est du moins ce que nous cherchons.

## **I - CADRE DU TRAVAIL**

Nous reformulerons d'abord les avancées obtenues dans la partie I de ce travail, puis nous préciserons nos objectifs et moyens, nous rappellerons l'hypothèse et la méthode, les repères, la constitution des données et les enjeux.

### **1.1. Rappel des avancées obtenues en partie I**

1.1.1. *Les analyses à dominante linguistique* du langage et des productions de l'institution ont fait apparaître des singularités qui ont pour dénominateur commun l'exigence de maintien ou de réalisation de l'unité :

[dans le chapitre I, sur les directives aux enseignants]

- par une conception de la syntaxe = modèle d'expression = texte; d'où le rapport de contiguïté / fusion entre lexique, syntaxe et morphologie (importance du "lexique relationnel");

- par l'"encadrement de l'expression"; - par un ordre "logique" vécu comme piétinement du Même; - par une volonté manifeste de structuration englobante des acteurs et des enjeux;

- par un rapport au langage fait à la fois d'extériorité et d'immanence.

[dans les chapitres 2 et 3 sur les thèmes]

- par la préférence donnée dans le discours à la juxtaposition sur l'articulation
- par l'alliance / brouillage entre abstrait et concret;
- par l'importance des "formations intermédiaires" de transition-transaction;
- par l'importance des "connecteurs" que sont les incipit et desinit dans le discours;
- par la mobilité des définitions de l'essentiel, invariant (ex: définitions de la personnalité nationale);
- par les entraves apportées à ce qui peut changer ou faire changer (le temps posé comme temps-mouvement, et l'action comme action-mouvement).

1.1.2. Cette unité, comme il est aisé de le constater, ne se réalise que si elle *assume les dualités en les conjuguant, et la multiplicité en l'englobant*. D'où l'importance des liens et des transitions. D'où aussi leur caractère de zone sensible dans l'apprentissage du français: les analyses d'erreurs à partir de productions d'élèves montrent des confusions fréquentes dans l'expression de la cause / conséquence, et, plus généralement une vision immobile du temps et une logique circulaire<sup>206</sup>.

Il apparaît donc inefficace de remettre en cause, ou simplement en danger une unité (ou volonté d'unité) si prégnante. Pourrait-elle l'être à ce point, d'ailleurs, si elle ne rencontrait un assentiment tacite? On voit par là que, davantage qu'une réponse circonstancielle, elle est une réponse pérenne d'adaptation à la réalité.

Pourtant, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite une distance prise d'avec le vécu immédiat (ce qui est tout le contraire d'une négation de celui-ci) pour

---

<sup>206</sup> Exemples d'erreurs de logique, dans une même classe de 2ème année scientifique non arabisée - équivalent d'une classe de 1ère française), sur un même devoir, en date du 15 janvier 1985:

- élève A: " les immigrés, surtout les maghrébins, sont très attachés à leur pays **parce qu'ils** refusent de changer de nationalité. "

- élève B: " cet attachement **est dû** à l'immigration temporaire. "

Pour l'expression du temps: " plus tard " semble se confondre avec " maintenant ", à en juger par les réponses à la question du devenir qu'ils se souhaitent. Ces réponses se partagent principalement en : être médecin, être libre, s'adonner au sport ou à la musique.

qu'il soit tenu compte du public en " ce qu'il est " mais aussi en " ce qu'il vise à devenir " <sup>207</sup>.

Comment faire? Tenir compte, voire utiliser ces caractères et stratégies dans l'apprentissage; les mettre en scène, les faire s'exprimer; et ce, de préférence en parlant d'autre chose que soi, par exemple de l'espace produit et habité. Revenir sur cette ébauche de solution pour en préciser les modalités, tel sera l'objet de ce chapitre 5, qui analysera comparativement l'espace - ou plutôt les espaces - de l'expérience.

## 1.2. Objectifs et moyens

1.2.1. *Nos objectifs* sont d'abord une compréhension décentrée, participante d'un espace expérientiel où sont engagés des acteurs différents et l'observateur-enseignant. Plus lointainement, ils sont la construction de grilles de lecture réapplicables à d'autres contextes culturels et fonctionnant comme aide à la compréhension.

L'utilité est d'ajuster l'enseignement du français au public concerné: si des analogies se révèlent entre organisation et emploi de la langue (française) dans un espace donné et organisation de cet espace, alors les difficultés d'apprentissage de la langue (par exemple, les liens logiques dans le discours) pourront sans doute être abordés par le biais de cet espace et non plus seulement d'explications extérieures à l'élève.

Plus généralement, nous l'avons dit, s'exprimer sur son espace, c'est parler de soi, sans se mettre en danger; donc pourvoir se projeter, prendre distance d'avec son vécu immédiat, et Louis Porcher nous rappelle que c'est là une exigence nécessaire aux apprentissages langagiers en situation scolaire.

1.2.2. *Nos moyens* sont une lecture des contextes culturels qui soit souple, participante, active, présente. Une lecture, c'est-à-dire une perception et une représentation: " la construction progressive des rapports spatiaux se construit sur deux plans bien distincts: le plan perceptif ou sensori-moteur, et le plan représentatif ou intellectuel " nous rappelle Jean Piaget <sup>208</sup>, La perception, selon Jean Piaget " comporte déjà des significations ", car " la représentation prolonge... la perception ".

<sup>207</sup> Louis Porcher, Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980, page 4)

<sup>208</sup> Jean Piaget, Bärbel Inhelder et alii, La représentation de l'espace chez l'enfant (P.U.F., Paris, 1949), pages 13, puis, 30, puis 101.

De plus, “ la motricité ” (c’est-à-dire le corps) “ déjà à l’oeuvre dans l’activité perceptive et intervenant donc dans la construction de l’espace dès la perception elle-même, se retrouve à titre de composante nécessaire dans l’élaboration de l’image représentative et, par conséquent, des représentations spatiales intuitives ” (page 59). Nous le voyons, cette lecture suppose un lecteur - des lecteurs. Elle est une reconstruction reposant sur “ une mise en relation active [qui] implique déjà une abstraction à partir des actions mêmes du sujet et de leurs coordinations progressives ”, et ne consiste pas seulement “ à isoler des qualités perceptives, ni a fortiori à tirer sans plus [les] formes de l’objet ” (voir note 38). Nous reprenons ici à notre compte pour la lecture de l’espace ce que Jean Piaget constate de la reconstruction des formes observées par des enfants, étant entendu que les perceptions n’évoluent guère entre l’enfant et l’adulte, vu leur “ caractère assez primitif ou élémentaire ”<sup>209</sup> [VI-2].

En ce qui concerne plus précisément notre lecture de l’espace, il s’agit de percevoir / représenter ce qui le fait exister tel: “ un temple grec ne dit pas le monde grec, il fait être le monde grec ” remarque Bruno Queysanne<sup>210</sup>, architecte et théoricien de l’espace. Et il déplore qu’on veuille “ faire parler ” l’architecture “ sans écouter ce qu’elle dit de sa langue originale ”, en notant très justement que, la plupart du temps, un auteur ne la considère “ que dans la mesure où elle permet, voire commande sa traversée vers ce dont elle est récit, rapport, évocation ”. En bref, si l’espace peut faire signe, s’il peut être lisible jusqu’à y déceler des rythmes, des régularités, il ne saurait ni être assimilé à un langage verbal, ni non plus n’être qu’un support médiatif vers du verbal. Il convient de le considérer comme portant sens par lui-même, parce qu’il a été construit, humanisé, habité par des êtres humains et continue de l’être.

Recomposer une “ langue de l’espace ”, selon les vœux de Barthes, ce sera alors percevoir les liens entre les composantes de l’espace organisé; et ensuite (mais ensuite seulement - pour la clarté méthodologique, et non pour être en conformité avec une structuration particulière de ces opérations entre elles) déceler les analogies entre l’organisation spatiale et l’organisation du discours institutionnel, c’est-à-dire des règles de communication, des stratégies, et un processus d’abstraction.

Jean Piaget a bien montré que les premières constructions organisatrices de la perception chez l’enfant résultaient d’opérations concrètes, “ explorations ”,

<sup>209</sup> Jean Piaget et Paul Fraysse, Traité de psychologie - volume VI (La perception) et volume VII (L’intelligence) - (P.U.F., Paris, 1963).

<sup>210</sup> Bruno Queysanne, in Cahiers de pensée et d’histoire de l’architecture, février 1985, n° 4 - intitulé “ Philosophie et/ou de l’architecture ”, page 3 (école d’architecture de Grenoble).

“ transports ou transpositions de grandeurs, de formes ”, “ mises en référence ”, “ anticipations ”, “ schématisations ” (voir note 209 - VI. 16).

Le parallèle accepté de facto entre construction du réel chez (et par ) l'enfant et structuration de l'espace par le néo-arrivant dans un espace expérientiel a ici valeur uniquement heuristique, et non point théorique (la psychologie n'est pas notre domaine). Il s'agit pour le sujet, selon Jean Piaget, et nous reprenons cette formulation après lui, de “ passer d'une sorte de solipsisme pratique initial à la construction d'un univers le comprenant lui-même à titre d'élément ”<sup>211</sup>.

### 1.3. Méthode, hypothèse d'ensemble

A cette première exigence de proximité active (vers une mise en relation) avec l'espace et les choses, ne fait pas obstacle celle qui veut que nous nous fixions des hypothèses de recherche, à infirmer ou à confirmer; cette dernière exigence est de *méthode, elle touche à la construction de l'objet* de l'expérience selon un plan d'expérience, tandis que l'autre est de vécu expérientiel. Elle a également à voir avec *l'environnement du corpus*, entendu comme “ complexe de relations ”, dont nous avons dit en introduction que l'analyse nous apparaissait indispensable. Nous y sommes.

Rappelons ensuite la teneur de notre *hypothèse d'ensemble*: nous avons établi en première partie qu'il n'y avait pas en Algérie de processus d'abstraction particulier, mais utilisation singulière, dans un but de conservation de l'unité, des composantes de processus d'abstraction: immanence, proximité analogique / induction / déduction. Ce processus, avons-nous vu, est le plus souvent entravé, empêché, non mené à terme (cf. chapitre 1). Nous aurons donc à voir si l'espace que nous percevons délivre ou non le même “ message ”: la réponse OUI est notre hypothèse d'ensemble (puisque l'activité perceptive s'élaborerait en abstraction à partir des actions mêmes du sujet et de leur coordination progressive).

---

<sup>211</sup> Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant, pages 77 et 86 (Delachaux et Niestlé, Genève, 1971). A noter, page 183, la distinction entre deux processus de structuration de l'espace : “ la structuration progressive du champ spatial ” / “ la désobjectivation ou consolidation de ses éléments ”. Faut-il vraiment les opposer ? L'un et l'autre ne peuvent-ils être à l'oeuvre de concert ? - ce qui ne vaut pas dire forcément de façon harmonieuse - ? Autre question, plus prospective: ne pourrait-on lire dans ces deux processus de structuration de l'espace, l'enracinement de deux processus d'abstraction, dont l'un (le premier) serait moins valorisé que le second dans notre culture - sans doute à cause de sa moindre puissance productive - ?

## 1.4. Repères, constitution des données et enjeux

### 1.4.1. Repères

Ce sont les repères précisés dans le chapitre précédent :

- d'abord la double exigence humaine de sécurité et de signification existentielles (hypothétiquement, la première se jouerait en repli sur soi, distinction entre espaces et valorisation du secret, tandis que la seconde chercherait à concilier l'identité par la différence et l'unité par la communication immédiate - cf. chapitre 4);

- ensuite, les directions, parcours, domaines, limites.

Nous utiliserons ces repères pour servir la compréhension, en considérant qu'ils en valent bien d'autres, leur avantage étant de permettre des différenciations pour une mise à distance, une lecture.

Cette lecture jouera également avec nos lectures que nous avons montrées au chapitre précédent.

Les repères choisis serviront de catalyseurs de cristallisation, afin que des différences, des variations, des dynamiques se révèlent dans le contexte du corpus constitué *presque comme* un corpus textuel.

### 1.4.2. Constitution des données

Notre approche de l'espace est d'abord globale [2], puis comparative [3]: l'espace du village [2], mais aussi celui du lycée, et celui du village agricole socialiste [3]. L'espace du village devrait faire se manifester le vieux fonds ancien pérenne, celui du lycée devrait cadrer l'espace où ce fonds ancien s'exprime, s'éprouve et se rejoue; quant à l'espace du village agricole socialiste, né du projet institutionnel de révolution agraire, mais habité par les enseignants de cultures diverses, il devrait faire sourdre des habitus d'adaptation différents, tous transactionnels.

Ainsi constituons-nous un ensemble coordonné, dans le but de progresser dans la connaissance de la "langue de l'espace" et de ses relations avec le corpus textuel, avec le langage et avec l'apprentissage.

### 1.4. 3. *Enjeux*

L'importance de la compréhension des contextes culturels devrait ainsi être établie. Après sa dimension institutionnelle (les composantes hiérarchiques, le rapport à l'autorité, la légitimité, l'autorisation de parole collective et individuelle...), le contexte sera montré complémentirement, dans sa dimension de spatialité humaine, c'est-à-dire de signification et de sécurité existentielles.

C'est ce que manifestait déjà, six siècles avant notre ère, la démarche de Clisthène l'Athénien, réformateur des lois de la ville, qui avait également également conçu un nouveau découpage territorial et organisé " un espace et un temps purement civiques " de sorte que " l'organisation du temps se calque sur celle de l'espace " <sup>212</sup>. Ainsi se voyait affirmé le lien institutionnel entre temps, espace et territoire des hommes.

Voilà pourquoi il nous paraît impossible d'enseigner sans tenir compte des caractères et des modes d'être particuliers du contexte culturel en jeu.

Qui plus est, la démarche de Clisthène l'Athénien nous renvoie à nous-mêmes autant qu'à l'autre. Remonter jusqu'à elle, c'est se mettre en état de retrouver l'origine des dérives, des interprétations particulières des deux cultures en jeu ici, et donc le point où ces cultures peuvent être comprises et partagées. C'est pourquoi également, il nous paraît difficile de ne pas nous investir dans ce travail.

Le plan d'exposition de ce chapitre est à la fois logique et chronologique: il va de la première approche du village à la démarche comparative.

## **II - PREMIERE APPROCHE : ELABORATION DE CONSTRUCTIONS (ou : le village)**

Il est question ici d'une prise de contact d'un intervenant extérieur au groupe d'accueil, et non pas encore de la perception de qui habite déjà cet espace expérientiel. Cette prise de contact s'effectue avec le village d'Amizour (Wilaya de Bejaia) sur les bords de l'oued Amizour, et son environnement. (voir carte plans et plan : annexe de ce chapitre)

---

<sup>212</sup> Pierre Lévêque et Pierre Vidal-Naquet, *Clisthène l'Athénien*, pages 11 puis 23 (Annales littéraires de l'Université de Besançon, volume 65 - Les Belles Lettres, Paris, 1964).

## 2.1. Hypothèses fines

Rappelons ces hypothèses déjà formulées dans le chapitre précédent :

1. le rôle capital des transitions et du vide pour harmoniser au présent les multiples échelles de perception et les points de vue variés sur des espaces différenciés (ou ces espaces eux-mêmes);
2. la prégnance de l'opposition marges / centres pour comprendre l'organisation de l'espace;
3. l'importance des jeux entre intérieur / extérieur pour faire exister les fractures / fusions entre espaces, entre êtres humains, et les partages intérieurs à l'être lui-même;
4. la force de l'opposition vertical / horizontal venue de la nature et reconduite / détournée dans l'espace:
5. le rôle du mouvement dans l'espace, le mouvement qui résout les dualités en les reconduisant.

Ces hypothèses sont posées là pour servir à qualifier les lieux perçus / représentés. Leur vérification devra se faire d'abord dans l'analyse de l'espace, ensuite par adéquation aux caractères du langage et des discours institutionnels rappelés en point 1.1. Mais avant, il nous faut préciser ce qu'est l'approche d'un espace nouveau.

## 2.2. Les activités de première approche

Jean Piaget a montré comment “ la constitution de la notion d'objet est corrélative de l'organisation du champ spatial lui-même ” (voir note 211). Cela explique et justifie la progression particulière de cette première approche.

2.1.1. *L'activité de schématisation*, qui s'effectue pendant cette première approche, est une dynamique de perception, ou, plus généralement dit, d'adaptation comme “ rétablissement de l'équilibre entre l'organisme et le milieu ”<sup>213</sup> selon Jean Piaget; elle se réalise soit par “ accommodation ”, soit par “ assimilation ”; dans le second cas, “ l'objet est incorporé aux schèmes antérieurs de la conduite ”, tandis que dans le premier cas, “ si... l'objet résiste en n'entrant dans aucun schème intérieur, il

---

<sup>213</sup> Jean Piaget, Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, pages 3 et 4 (Les cours de la Sorbonne, Centre de documentation universitaire, 5 place de la Sorbonne, Paris, 1954).

faut effectuer un travail nouveau, transformer les schèmes antérieurs que compromettent les propriétés de l'objet nouveau". Rappelons qu'un "schème perceptif est le produit d'activités perceptives de transports et de transpositions spatio-temporels tels que, en présence d'objets analogues ou identique... Le sujet se livre aux mêmes formes d'exploration et de mises en relation, ce qui conduit à la reconnaissance" (voir note 39), selon les travaux sur la perception de Piaget et Fraysse [volume VI - page 22].

La schématisation est donc une dynamique - et non un acquis - par laquelle se réalise continûment l'équilibre de l'être individuel et collectif et de son milieu. Les schémas, nous dit Christian Norberg-Schulz sont des "habitudes de perception"<sup>214</sup>. Il y a cependant un écart entre schémas et stéréotypes: dans le premier cas, l'être individuel et collectif est vivant, prolonge, adapte, transforme et reconduit une habitude de perception, un mode d'être au monde; dans le second cas, cette habitude, ce mode d'être est fossilisé. Les stéréotypes, en effet, "font l'économie du travail constant que représente la connaissance réelle. Ils aident aussi à dominer une angoisse... Ils contribuent à restreindre sérieusement les possibilités de compréhension des rapports sociaux"<sup>215</sup>.

C'est pourquoi l'activité perceptive demande à être librement mise en jeu, sans blocages. L'activité perceptive véritable s'appuie d'abord sur des "centrations", qui sont choix d'éléments alors surestimés par rapport aux autres non choisis, mais génèrent des risques d'erreurs et d'illusions (voir note 209) [VI - page 12].

*2.2.2. La première approche* d'un espace nouveau s'ordonne autour d'un effort d'orientation, conjugué à un effort d'identification: où suis-je ? Qui suis-je - en ce lieu ? Cet effort double s'ancre sur des points de repères connus ou perçus comme tels, et progresse à partir d'eux: rappelons que ces points de repères pour nous étaient de deux ordres, d'une part le monde maghrébin incarné au Maroc, d'autre part le monde européen qu'est la France.

Au Maroc nous avons mis au jour les limites de l'identité personnelle telle qu'elle est schématisée en France, en remarquant qu'il était possible d'être autre en un autre lieu, et d'être multiple dans la recherche d'identité; en France, nous avons intégré nos outils d'analyses et nos schémas de perception, d'un espace euclidien,

<sup>214</sup> Christian Norberg-Schulz, Systeme logique de l'architecture, page 58 (éditions Dessart et Mardaga, Bruxelles, 1974)

<sup>215</sup> Denise de Saivre, page 5 in Revue Recherche, pédagogie et culture, n° 62, avril-mai-juin 1983, sur le thème "Identités, racismes, stéréotypes" -Table ronde, avec la participation de: Denise de Saivre, Maurice Houin, Fayda Winnykamen, Guy Barbichon, Francis Bebey.

d'une personne une et autonome, d'un temps linéaire... auxquels la poésie, l'intuition, le rêve, la mémoire apportaient l'air nécessaire à une respiration vivante.

A l'aide de ces points de repères, ou des éléments choisis et reconnus comme tels, le néo-arrivant mène son activité intérieure de schématisation par le biais d' "explorations", de " transpositions", de " mises en références" et d' "anticipations". En voici quelques exemples :

- explorations, les errances dans les rues du village, et dans les couloirs du lycée;
- transpositions, ce qui se dit alors intérieurement (" ces platanes au tronc blanchi, c'est comme... "; " ce préau est presque comme... ");
- mises en références, les constructions mentales qui en découlent;
- anticipations, les préparations du travail de classe, pour se mettre en conformité avec ce qui est su et ce qui est senti.

La première approche est celle de l'abandon à l'espace sensible, sensible au coeur et au corps, à la mémoire et à l'imagination. Effort et laisser-aller, c'est d'une lecture respirée qu'il est question: d'abord l'intérieur et l'extérieur [2.3.], puis le proche et le lointain [2.4.], enfin la distanciation d'avec ces perceptions et représentations par un retour sur les " intuitions topologique fondamentales" et les " rapports spatiaux élémentaires" [2.5.]. Ensuite nous rassemblerons nos acquis en une synthèse intermédiaire [2.6.] formulant des bases de comparaison préalables à l'analyse comparative [3]. Puis nous tenterons de vérifier ce que nous avons avancé [4].

### **2.3. L'opposition intérieur / extérieur: déjouée**

Cette opposition sert à mettre en lumière comment s'effectuent les premières distinctions. Nous montrerons que l'opposition intérieur / extérieur dans l'espace du village met en forme les choix de vie de celui-ci, qui sont des choix politiques au sens antique du terme, choix d'autant plus affirmés qu'ils sont hésitants.

Nous montrerons aussi qu'elle est contournée pour, évitant l'abstraction par la généralisation, demeurer dans l'abstraction par rayonnement de proche en proche, de

sorte que l'extérieur - ou l'autre - puisse toujours être approché de façon familière, et englobé; d'où une identité affirmée / préservée.

### 2.3.1. *Espaces différenciés: description explicative*

Cette description est une reprise, aux fins d'exposition argumentée, d'une description créatrice au sens de Jean Ricardou<sup>216</sup>: elle se veut non pas "une course contre le sens", mais une course "pour" le sens.

Le village nommé Amizour recouvre un espace institutionnel, délimité par les panneaux indicateurs routiers marquant ses limites; c'est l'espace le plus large. Le village recouvre aussi un espace concret, quotidien: aller au village, c'est aller au centre, le lieu des petits commerces privés, des services, des transports; c'est passer le pont sur l'oued. Entre ces deux espaces, il se produit non seulement des interactions, des parcours, mais aussi des intersections, des recouvrements, souvent nés de l'histoire, marqués par elle toujours.

Ainsi, l'emplacement de la Poste, lieu d'envoi / réception des messages, lieu d'échange des valeurs monétaires et non monétaires, a-t-il été déplacé du centre du village (époque coloniale) vers la proximité du pont - mais du "bon" côté, celui de l'intérieur. La gare des cars, elle, s'est retrouvée de l'autre côté du pont, tandis que la station de taxis restait au coeur du village : les taxis sont des "privés" du village, les cars appartiennent à des sociétés privées ou publiques. Le souk el Fellah, magasin d'Etat, se trouve un peu plus loin vers la sortie du village, tandis que les petits commerces "privés" sont au centre du village. Le lycée ? il est en face du Souk el Fellah [supermarché d'Etat], presque à la sortie du village. Qu'y vend-on, quelle marchandise étatique indispensable ?

Il y a donc non pas deux mais trois espaces différenciés: l'intérieur, l'extérieur, les espaces intermédiaires. Les espaces intermédiaires participent à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. Il semble en outre que ces espaces intermédiaires aient pour fonction de réduire dans les faits la distorsion entre espace institutionnel et espace concret, et, peut-être, la contradiction vécue entre habitus traditionnels et nouveaux choix politiques. Il se pourrait que le village soit, de ce point de vue, un microcosme de l'Algérie utile, habitée du nord, par opposition à l'espace politique du pays étalé jusqu'aux bords de ses frontières, ainsi que le remarquait Marc Côte (cf. chapitre 4, page 13, in présent volume).

---

<sup>216</sup> Jean Ricardou, *Problèmes du nouveau roman* (éditions du Seuil, col. Tel Quel, Paris, 1967), pages 91 et suivantes. "Une course contre le sens" est le titre du chapitre 1 de la partie III intitulée "problèmes de la description". Rappelons que "la description mesure des différences,... constitue une scène" (page 154).

### 2.3.2. *Les trois espaces*

Reprenons ces trois espaces pour en lister la composition:

- *l'intérieur*, et son noyau, le centre, est l'espace enserré entre le pont sur l'oued Amizour (celui-ci se jette un peu plus bas dans la Soumam), la Soumam et la montagne; il comprend l'ancienne Poste (désaffectée en 1984), au-dessus la mosquée, encore au-dessus la daïra [sous-préfecture] et l'hôpital; sous l'ancienne Poste, se trouvent les écoles primaires et le C.E.M. [=collège]<sup>217</sup>, ainsi que les échoppes des commerçants, les taxis, les cafés-restaurants. Sur le parcours qui mène de l'ancienne Poste au pont se trouvent l'A.P.C. (Assemblée populaire communale = Mairie) et les services municipaux, puis la nouvelle Poste.

Peut-on dire que cet espace est doté d'un *centre* ? Cette question même est marquée d'habitudes culturelles européennes. Ce centre serait l'ancienne Poste (construite par les Français), dont le bâtiment vide et le jardin foisonnant de fleurs et de friches derrière un portail qui se rouille doucement appelle muettement un Verlaine pour mettre en forme une mémoire parmi d'autres. Ce centre est vide. C'est un espace de repérage et de rayonnement, puisque la plus grande partie des rues y convergent, un lieu de passage, que l'on piétine sans y demeurer.

Le repérage même est douteux, puisque les services reportés vers l'extérieur appellent des parcours qui peuvent être différents, et le seront sans doute avec le temps: comme s'il fallait désinvestir le centre... Il y a donc à l'oeuvre une opération de translation du centre - ou, en d'autres termes, de translation de l'identité. Les formes évoluent, l'identité globale persiste.

- *Les espaces extérieurs* sont l'alentour, proche et lointain: d'abord les autres villages, d'où sont issus les élèves du lycée, le village socialiste agricole de Mardj Ouamane, création de l'Etat pendant la révolution agraire (1971), où logent les enseignants du lycée (et où viendront, fin 1984, les relogés du bidonville d'Alger), puis les villes proches, puis la capitale, la mer et le désert, puis au-delà la France, le

---

<sup>217</sup> Le signe = placé entre sous-préfecture et daïra ne signifie pas une égalité mathématique, mais indique un rapport analogique, destiné à faciliter la compréhension. Il indique aussi la présence de l'histoire, puisque ces subdivisions du territoire algérien recouvrent plus ou moins, dans leur étendue comme dans leur signification, les françaises.

Proche-Orient... Il n'est pas certain d'ailleurs que l'ordre adopté ici soit le plus révélateur. Nous aurons à y revenir dans l'analyse de l'opposition proche / lointain.

En tout cas, ces espaces extérieurs ne fonctionnent pas comme tels dans l'approche du lieu d'expérience. Il apparaît plutôt que le passage entre macro- et microcosme, abstrait et concret, ou, autrement dit, le changement d'échelle de vision (et de vécu) désinvestit de fait les espaces extérieurs de toute fonction et de toute signification distinctes, univoques, absolues. Ceci se fait au profit d'autres espaces, plus acceptables mentalement, sans doute parce qu'ils peuvent fonctionner selon des liens de proximité, de voisinage, et accueillir la complexité d'une identité souple mais pérenne: les espaces intermédiaires.

- *Les espaces intermédiaires* sont ceux situés entre le pont sur l'oued Amizour et le panneau marquant la limite du village. Ils participent à la fois de l'intérieur et de l'extérieur - peut-être même ont-ils à charge d'humaniser l'extérieur en même temps que le désinvestir du danger potentiel qu'est l'inconnu: situés par-delà le pont sur la Soummam, ils sont cependant en-deçà des limites fixées au village. Ils permettent d'inclure sans exclure, d'exclure sans chasser, façon de préserver la sécurité et l'identité.

INTERIEUR	INTERMEDIAIRE	EXTERIEUR
(= en-deçà du pont)	(= après le pont sur l'oued Amizour)	hors bornage
A.P.L. (= mairie)		autres villages ?
(dont Daïra (= sous- préf.)		village socialiste où
Hôpital		logent les enseignants
?)		
Poste		
Taxis	Station de cars	
Petits commerces	Souk el Fellah	
Mosquée (et école coranique)		Alger ?
Collège / Ecole primaire	Lycée <sup>218</sup>	Autres pays
?		

<sup>218</sup> Le lycée est ressenti par les élèves comme lieu placé à l'écart du village pour les circonscrire, se protéger d'eux. C'est comme ça, ils n'approuvent pas forcément, mais comprennent. La faute en est plutôt à l'Etat, là-bas; c'est un " ILS " englobant qui préserve les chaînes de solidarité proches. Comme le disent nombre d'entre eux: " Si nous sommes tous dans le village à la sortie du lycée, on va déborder (sic) "

Dans un travail écrit sur les directions de voyage qu'ils aimeraient prendre, l'Egypte et les pays du Golfe se voient nettement (nettement, c'est-à-dire que les élèves manifestent avoir conscience de cet état de faits) placés en concurrence avec la France et quelques autres pays occidentaux. " Et à votre professeur d'arabe, vous raconterez quoi ? " dis-je. Uu éclat de rire me répond - j'avais compris le mode de fonctionnement utile, et je ne les réprimais pas, ces rires. Je dois dire que le retour réflexif sur le vécu, et la lecture méditée d'Abdallah Laroui m'avaient

*Les trois espaces en un tableau*

Le tableau ci-dessus permet de visualiser ce qui est intérieur et ce qui est intermédiaire: nous y avons inclus aussi l'extérieur, pour le moment avec des points d'interrogation, car il semble bien s'agir d'un extérieur qui ne serait pas univoque, mais participerait, au gré des situations, tantôt de l'intérieur, tantôt de l'intermédiaire, et tantôt de l'extérieur. L'essentiel de ces différenciations serait alors leur caractère relatif, labile, transactionnel. Là apparaîtrait bien le sujet, dans ses déterminations comme dans sa liberté.

*2.3.3. Espaces intermédiaires: une démarche et un rôle transactionnels*

Les espaces intermédiaires pourraient bien avoir une fonction d'englobement et de prise en charge des distorsions, sources potentielles de mal-être, entre la multiplicité du réel et les structurations prégnantes du "vieux fonds" vivace: ces espaces intermédiaires permettent de ne jamais exclure, tout en se dispensant d'inclure réellement. Ils laissent la voie ouverte aux négociations concrètes, aux évolutions. Là les rapports spatiaux élémentaires d'entourage, d'enveloppement et de continuité nous semblent prendre toute leur force, comme si toute rupture, toute autonomisation d'un espace autre que celui que nous avons appelé intérieur était porteuse de danger.

Ainsi les organes de communication, et les fonctions d'échange qui s'y rapportent, sont-ils distribués entre cet intérieur (en-deçà du pont) et les espaces intermédiaires.

Un certain nombre d'**oppositions** latentes se font jour:

- entre la Poste et le Lycée: la Poste sert à tous les habitants, notamment aux vieux, qui viennent y chercher leur pension (pour ceux qui ont une retraite française, c'est l'Etat algérien qui se charge du change, à son taux, et verse au retraité la somme en dinars algériens); à la circulation des messages s'ajoute la circulation monétaire (la Poste est aussi le siège des C.C.P.). Le lycée, lui, ne sert qu'aux jeunes gens et quelques jeunes filles qui y sont admis; il fabrique de futurs étudiants, appelés tôt ou tard à quitter leur bourgade (s'ils ne le font pas, ce sera contre la logique du système donc un échec scolaire et social). Il y circule des messages divers et parfois contradictoires. Il est le réceptacle de forces vives jeunes, c'est-à-dire d'énergies qui

---

aidée: " dans une histoire qui se précipite, on pare au danger le plus immédiat en jouant d'un étranger contre l'autre, parce qu'il n'est plus possible de les refouler tous les deux à la fois. Un temps qu'on n'arrive pas à

échappent au contrôle ou sont tentées de le faire. Le lycée porte en lui le germe de métamorphoses, sans en contrepartie assurer de services immédiatement profitables à l'ensemble de la communauté.

De là sans doute le rejet du lycée dans les espaces intermédiaires: ce que tu ne peux contrôler, mets-le à distance... Mais pas trop, qu'il ne puisse pas construire une opposition ouverte.

- Entre la Mosquée et le Lycée: deux enseignements, contradictoires dans les faits, sinon les textes, s'y donnent. L'Etat, symbolisé par les bâtiments de l'Hôpital et e la Daïra, domine la Mosquée, qui elle-même domine l'ancienne Poste française: toute une histoire... d'autant que l'Etat, c'est aussi le lycée.

Les espaces intermédiaires permettent donc de désamorcer les sources potentielles de déstabilisation: il les englobe sans les accepter, ou accepte seulement ce qui peut l'être.

**Des vis-à-vis** intéressants se lisent, notamment celui qui relie le Lycée et le Souk el Fellah, tous deux rejetés à la limite du village, dans les espaces intermédiaires, et se faisant face de part et d'autre de la route. C'est l'Etat qui est placé là - aussi. La circulation des biens et des valeurs, les employés, les structures sont étatiques; mais le lieu choisi est celui de l'ancien souk hebdomadaire du jeudi, qui d'ailleurs continue de se tenir là, devant le souk el Fellah.

En effet, **en-deçà et au-delà** de ces oppositions, il y a l'Etat: il est à l'intérieur, pour ce qui est des fonctions de direction, de soins, d'échanges postaux, téléphoniques et monétaires; mais il se trouve dans les espaces intermédiaires lorsqu'il assure les fonctions d'enseignement secondaire et d'approvisionnement collectif. C'est comme si l'Etat n'était accepté qu'autant qu'il est utile ou se plie aux structurations plus anciennes; comme si une substructure ancienne perdurait, brouillant les limites et oppositions, empêchant tout achèvement et tout marquage définitif; comme si cette substructure ancienne était à la fois entrave (à quoi ?) et sécurité (pour qui ?).

Marc Côte nous avait signalé qu'un fonds ancien très fort subsistait. Le voilà qui affleure encore, imprimé dans l'immatériel de l'espace, autant que dans les textes.

La hiérarchie et la forme des choix de vie du village sont donc bien inscrites dans l'organisation de l'espace. Ce sont des choix de maintien secret du socle ancien,

---

ratrapper, une ambiguïté d'attitudes que la situation vous impose, ce seront des récurrences dans l'histoire maghrébine" (L'Histoire du Maghreb, tome 1, page 57).

d'identité de continuité et non de développement. Ils sont transactionnels parce qu'ils ont eu et ont encore à composer, à faire avec d'autres forces, qu'ils ne peuvent ni vraiment accepter, ni clairement rejeter. D'où un mutuel empêchement, un statu quo de fait.

Ces choix se lisent aussi dans les relations entre vide et centre comme dans celles entre marges et centre. Nous allons montrer en quoi et comment ces relations, avec leur forme singulière, permettent l'intégration de l'historique et du social dans un ordre voulu éternel, sacré, qui profondément les transcende et les nie dans leur caractère conjoncturel.

#### 2.3.4. *Vide et centre, marges et centre: l'intégration de l'historique et du social dans le sacré*

Si le centre de l'époque coloniale, avec sa Poste de village français, se voit rendu au vide, il apparaît que ce n'est pas seulement pour le désinvestir mais aussi pour ordonnancer et maîtriser la transition vers un autre centre non marqué par la domination de l'autre. Ainsi ce vide fait au centre (qui n'est pas forcément au milieu) n'est-il pas un " trou " dans une structuration spatiale; il a une fonction de régulation dans le temps, de passage dans l'histoire.

Jacques Berque a montré que la domination coloniale avait fait subir au colonisé un décentrement de fait, un décentrement unidirectionnel<sup>219</sup>, contre lequel il n'est pas étonnant que celui-ci lutte à présent. Les moyens employés par l'autorité publique pour se déprendre de ce centre imposé sont remarquables de souplesse, souplesse sans doute due au fait que le centre imposé, désormais marqué de l'étiquette coloniale recouvrait vraisemblablement un centre plus ancien, garant de l'authenticité...

Du point de vue des significations, le vide est, non l'absence de plein, mais son complément. Il est, avec lui, ce qui permet de demeurer face au temps. Et il est, Heidegger (notamment dans L'art et l'espace - Questions IV) le rappelle aux occidentaux qui l'oublient trop souvent, le lieu de l'être: c'est, par exemple, le mihrab, cette niche vide remplie de la Présence dans les mosquées.

Du point de vue des perceptions, le " toucher du vide ", nous dit Bruno Queysanne (voir note 210) est un " toucher immédiat où le corps est impliqué,

---

<sup>219</sup> Jacques Berque, Langages arabes du présent (NRF- Gallimard, Paris, 1980) page 113.

contaminé, sans possibilité de retrait, par ce qu'il perçoit, par ce avec quoi il communique, par ce qui parfois le ravit à sa propre identité". Le vide serait donc ce qui permet à l'autorité publique de faire intégrer le changement sans douleur.

Quant aux relations entre marges et centres, nous avons vu que les marges avaient à la fois fonction d'englobement et de différenciation par rapport au(x) centre(s). Cette explication s'insère ici en tant qu'elle rend compte des contradictions, les exprime et les assume. C'est toute la richesse de l'espace construit que de pouvoir faire exister la diversité sociale et l'évolution historique.

Un architecte et théoricien de l'espace comme Robert Venturi, dans De l'ambiguïté en architecture<sup>220</sup> montre l'importance pour l'architecture d'assumer le "à la fois", la contradiction, en l'adaptant, ou en juxtaposant les termes (pages 30, 53 et 60), dans un ensemble, une totalité (page 90). Nous nous reconnaissons la même ambition. C'est une ambition indispensable, dans la mesure où nous ne voulons pas préformer de nos schémas l'analyse d'une réalité multiple.

Cette composition entre forces différentes, cette même reconduction de l'hésitation entre acceptation et rejet, que nous venons de voir à l'oeuvre dans les relations entre espaces différents, entre vide/centre et marges/centre(s), peuvent-elles se lire aussi dans les relations entre le village et son environnement?

Si ce que nous avons dit de la première approche du village est la nôtre, selon notre "centration", incluant déjà un effet de "décentration", ce qui va l'être des relations entre le village et le lycée résulte de conversations semi-directives avec nos élèves autant que de regards portés sur les cartes et les textes écrits par eux. C'est, dans notre démarche, une manière d'aller vers la "décentration", et donc de communiquer.

#### **2.4. Le proche et le lointain : selon les vis-à-vis**

Une autre raison pour laquelle le lycée n'est pas situé à l'intérieur est qu'il reçoit des élèves venant d'autres localités, notamment le bourg rival, construit de l'autre côté de la Soummam, El Kseur (explication historique : voir note 230). El Kseur est situé directement sur la route nationale Bejaia-Alger, tandis qu'Amizour est excentré. Il n'est pas siège de daïra ni de lycée, contrairement à Amizour (les luttes politiques en ont décidé ainsi...).

---

<sup>220</sup> Robert Venturi, De l'ambiguïté en architecture (Dunod éditeur, Paris, 1976), pages 30, 53, 60.

En tout état de cause, les relations du village paraissent se structurer en deux pôles: le proche et le lointain. Mais, comme le lointain est toujours relatif à une échelle de vision et à un point de vue, un troisième pôle se fait jour: l'ailleurs, aux fonctions diversifiées selon les besoins du moment et du sujet.

#### 2.4.1. *Le proche*

Enracinement humanisé, telle pourrait être sa définition synthétique.

\* Il est *l'enracinement identitaire*: avant d'être quelqu'un, l'être humain est de quelque part. Ainsi se définissent nos élèves; pour ceux qui viennent de fermes isolées ou éloignées, ils s'agrègent à tel ou tel village, selon le car de ramassage scolaire qu'ils empruntent (El Kseur ou Barbacha - village situé en hauteur, au-dessus d'Amizour, sur la route de Sétif).

En 1984, par exemple, la population scolaire (échantillon de trois classes - 92 élèves) se répartit comme suit:

AMIZOUR: 39 élèves (dont 10 filles)

EL KSEUR: 27 élèves (aucune fille)

BARBACHA: 20 élèves

N.R. : 6

Total : 92 élèves

(chiffres tirés des fiches déclaratives remplies par les élèves en début d'année)

Il est intéressant de noter que là encore, il se trouve non pas deux, mais trois "camps", de sorte qu'il y a toujours un médiateur dans les conflits, pour les faire durer, pour les apaiser, pour les reconduire.

Notons aussi que ce "proche" est une zone de fractures : l'oued Soummam, qui se jette dans la Méditerranée à Bejaia, sépare la grande Kabylie de la petite Kabylie ; il est également la frontière historique entre Maghreb central et Ifriqya ("transcription de l'Africa romaine" dit Abdallah Laroui)<sup>221</sup>. De tels lieux sont toujours difficiles mais fascinants pour l'enracinement identitaire : ils contraignent à / permettent de le rejouer sans cesse.

\* Le proche se définit aussi *en référence aux êtres humains*. La perception de l'ensemble paraît en effet plus formelle que réelle: l'Algérie? C'est ou ce petit bout de

<sup>221</sup> Abdallah Laroui, L'histoire du Maghreb (Maspero éditeur, paris, 1976), tome 1 page 74.

territoire où je suis, ou cette guerre, ou ce journal “ algérien ”: quelque chose de concret, de visible ou d’attesté (donc rendu présent et vrai). Par ailleurs, la persistance des anciennes solidarités de voisinage est, elle, bien réelle, bien davantage qu’une conscience d’exister au plan élargi du territoire national.

C’est ainsi que l’amplitude du proche est fonction de l’autre branche de l’alternative, le lointain, mais en des termes qui ne se déclinent pas (ou pas seulement) selon la proximité: Bejaia est parfois ressenti, ou dit comme plus lointain qu’Alger (voir nos entretiens avec nos élèves - note 218). Bejaia est d’abord le relais d’Alger en ce qu’elle est siège d’une wilaya (préfecture); elle est aussi la ville, par opposition à la campagne, avec tout ce que cette opposition peut avoir de profond, de durable dans la culture du Maghreb; elle est encore le port, l’ouverture sur la mer, les lointains, les autres.

En tout cas, le proche ne se positionne pas seulement par lui-même, mais par rapport à ce qui permet de le différencier.

#### 2.4.2. *Le lointain*

Les oppositions locales, nous l’avons vu, ne se résolvent pas par la grâce d’un schéma directeur venu d’en haut, mais par des démarches transactionnelles, héritées du fonds ancien. Mais cet “ en haut ”, qui l’est aussi sur les cartes géographiques, joue un rôle qu’il importe de préciser.

Parfois arbitre et organisateur du réel social représenté (mais souvent de façon illusoire), le lointain est d’abord investi comme référence.

\* Cette *référence* ici n’est pas une signification, mais bien plutôt le cadre, les limites et les conditions de production de celles-ci. Une référence peut rester externe, lointaine et fonctionner sécuritairement par rapport aux autres. Elle fait autorité, et signe une appartenance ou une opposition, en tout cas une identité légitime.

Or dans le cas qui nous intéresse, la référence n’est pas une mais multiple: nous le montrent les projets annuels de voyages de fin d’année au lycée. Le lointain officiel, c’est Alger, la capitale, pôle identitaire. Mais elle prend place à l’intérieur de couples d’oppositions, dont les principaux sont :

- Alger / Djemila: l’indépendance nationale contre le passé de colonisation romaine (dans les ruines de Djemila a lieu chaque année un festival de folklore...);

- Alger / Constantine: le pouvoir socialiste national contre l'unité de l'islam (Constantine, première université islamique du pays); à noter que cette opposition a évolué depuis et qu'elle s'est peut-être intériorisée en chaque ville...

- Alger / Tizi-Ouzou: le pouvoir central arabisant et arabisateur contre les particularismes régionaux.

\* Alger en tant que lointain est aussi, comme son nom l'indique, une *représentation du pays tout entier*. Cette représentation est destinée à valoriser la nation, à la cimenter. Elle se concrétise en :

- réalisations de prestige (hôtel Aurassi, travaux architecturaux de Fernand Pouillon, par exemple) ;

- exaltations de l'unité nationale (monument aux martyrs, qui domine la ville).

Comme représentation, Alger fonctionne à l'intérieur d'un couple Algérie / étranger.

Le lointain (Alger et ses oppositions) semble être investi de significations symboliques immédiatement et évidemment lisibles, tandis que le proche est le lieu de rapports sociaux inter-personnels concrets, perpétuant une histoire, une lignée, une coutume orale.

Les significations symboliques attachées au lointain semblent être des intermédiaires de sens et d'identité, des échangeurs-connecteurs entre le proche et l'ailleurs, ou, en d'autres termes, moi et l'autre.

#### 2.4.3. *L'ailleurs*

L'ailleurs, c'est à la fois l'extérieur absolu et le vis-à-vis. Il assume les rôles contradictoires de repoussoir, d' "eldorado", de miroir, voire de proche imaginaire. Ces rôles ne sont pas isolables durablement en termes de territoires, d'espaces. Ils coexistent, parfois à l'insu du sujet, dans la perception / représentation qu'il se fait de cet ailleurs. En tout cas, l'énumération que nous faisons ici ne manifeste pas telle ou telle fonction ou valeur; elle obéit à la loi de l'exposition qui est la succession.

\* Au nord, la France est le pays du progrès social, politique et scientifique, de la liberté, de la consommation, de la réalisation individuelle de soi; elle est également

le pays de l'incroyance, de la froide objectivité, de la plate et cruelle vérité, de la perte des racines. Vision marquée d'ambivalence, de proximité aussi dans la mesure où l'immense majorité des élèves a un ou plusieurs parents en France et y est déjà allé.

\* A l'est, l'Égypte et le Golfe sont des lieux parents, marqués eux aussi d'ambivalence. L'Islam est en commun avec eux, un islam pour lequel ils n'ont pas à se prévaloir de quelque privilège que ce soit. Des modes de vie, d'être, de sentir se partagent également. Mais ces lieux sont aussi porteurs de retards culturels et sociaux renvoyant une image de soi dévalorisée.

\* A l'est toujours, l'URSS et les pays dits socialistes fonctionnent souvent dans le discours (moins peut-être dans la pensée?) comme levier, comme solution alternative à ce que représente la France. Mais leurs habitants sont pauvres, ainsi que le manifestent les enseignants venus de ces pays, Bulgarie, Hongrie, Pologne, URSS..., ce qui leur assure un crédit moindre.

\* Au sud: le Sahara est l'espace de la mémoire enfouie en sécurité et au secret; l'Afrique noire est le lieu de l'or, du sel et des esclaves. Richesses des fonds secrets...

\* A l'ouest: les Etats-Unis sont le représentant abstrait de l'Occident technicien, puissant et incroyant; il fonctionne dans les représentations comme la France, l'enracinement affectif en moins.

Les espaces différenciés et leurs inter-relations tels qu'ils peuvent être perçus (et représentés) par le néo-arrivant demandent ensuite à être reconstruits à partir des " intuitions topologiques fondamentales " et " des rapports spatiaux élémentaires " selon les travaux de l'équipe de Jean Piaget (voir opus cité en note 208, pages 102 et 19).

Ils seront également à confronter avec un sous-ensemble particulier (le lycée) et un ensemble hétérogène mais parent (le village socialiste agricole); ainsi qu'à croiser avec les lectures effectuées (que nous avons montrées au chapitre précédent), puisque celles-ci informent de toute façon nos perceptions et nos représentations. Par exemple, la connaissance des relations inter-arabes, du Maghreb au Golfe, se verra modifiée, précisée, par une lecture qui réinsère le problème de l'espace algérien dans celui, plus vaste, de la géographie sociale des pays arabes<sup>222</sup>.

---

<sup>222</sup> Claude Chaline, *Les villes du monde arabe* (Masson éditeur, Paris, 1989), plus particulièrement les pages 43-44, dans le chapitre consacré à la ville arabe dans l'évolution temps/espace; ainsi que pages 125 et suivantes, le travail sur les centralités et leur devenir.

Tels sont les moyens que nous proposons pour prendre distance d'avec les premières perceptions et représentations, et ainsi progresser encore sur la voie de la connaissance " décentrée " d'un contexte.

## **2.5. Intuitions topologiques fondamentales et rapports spatiaux élémentaires**

Ce que dit Jean Piaget de ces perceptions, - " fondamentales ", " élémentaires " selon lui, comme si elles n'étaient pas ou guère le résultat d'une élaboration continuée – cela n'empêche pas cependant qu'elles s'organisent et se façonnent selon une singularité qu'il est intéressant de montrer. Il sera utile de faire retour ensuite sur l'activité de première approche afin d'en épinglez les défauts.

### *2.5.1. Voisinage, séparation, ordre: une même dynamique*

Entre fusion et fission, unité et divisions, un ordre se compose. C'est un ordre nécessaire à la vie des hommes et à leur compréhension des choses. Mais ce n'est pas forcément un ordre linéaire, monovalent et unidirectionnel.

La lecture de l'espace du village d'Amizour le montre, le voisinage est ce qui fait lien entre les différents espaces, et les hommes qui s'y situent. Ainsi le " proche " peut-il se diffuser à l'infini, de sorte que l'être humain ne se retrouve jamais en état de déréliction dans l'inconnu déshumanisé. Sécurité des parentés étendues à l'univers...

Ainsi le vide, ou plus exactement la peur du vide, est-elle doublement conjurée: d'une part le vide est sacralisé (futur centre, lieu implicite de l'essentiel au-delà des représentations), d'autre part il est " meublé " par les espaces qui le limitent, dans la mesure où ces limites même sont labiles. Une coalescence entre les choses, les êtres, les lieux se fait jour, comme si le lien était plus important que l'identité et l'intégrité individuelles, comme s'il en était la composante majeure. Et peu importe que l'alter ego soit aussi l'altère ego, du moment qu'il joue le jeu, du moment qu'il reconnaît l'autre et se reconnaît en lui, du moment qu'il ne rompt pas la chaîne.

Mais ce qui fait lien est aussi ce qui doit créer la différence, entre les espaces dans leurs significations, entre les hommes dans et pour leur identité. Il y a toujours un " autre " quelque part, c'est-à-dire en termes spatiaux, un " ailleurs " pour renvoyer l'image nécessaire à la (sur)vie.

Voisinage et séparation se vivent donc comme des postulations simultanées que la vie conjugue en les reconduisant. Elles ne se définissent pas par la plus ou moins grande proximité, mais par l'alentour, les relations, le contexte signifiant de leur production.

L'ordre qui naît de ce jeu entre tendances est un ordre dynamique, dans lequel le sujet est fortement impliqué et a à répondre: il faut être de quelque part, et l'être avec autant que contre quelqu'un (par exemple: les lycéens d'El Kseur contre ceux d'Amizour, tous étant cependant unis dans l'appartenance kabyle).

Ces " intuitions topologiques " se vivent au double niveau personnel et collectif de façon apparemment analogique. Parlant de ces intuitions, Jean Piaget se plaçait en psychologue, au niveau de l'être individuel, et non pas au niveau de l'être collectif. Notre extrapolation est donc seulement circonstancielle.

Il y a sans doute, il y a peut-être des distorsions individuelles, mais celles-ci demeurent cachées au creux du vécu. Des entretiens individuels dans la durée permettraient de les faire s'exprimer, mais alors rien ne dit qu'elles auraient valeur représentative autrement que comme écart (destiné à s'amplifier ? à concurrencer à terme la norme dominante ?) par rapport à la norme intériorisée.

### *2.5.2. Enveloppement et continuité : des relations labiles*

Ces rapports spatiaux dits " élémentaires " sont vécus ici avec les " intuitions topologiques fondamentales ". En effet, le sujet individuel et collectif n'établit pas vraiment de distinction entre espaces et relations entre ceux-ci. Chaque espace ne prend sens que par rapport à un autre espace.

Il s'ensuit que cette distinction entre individuel et collectif, née et construite dans la pensée cartésienne occidentale, selon ses manières d'être, d'observer, de dire, trouve ici ses limites. Elle est pourtant utile comme point de repère et comme pôle de cristallisation des phénomènes observés. Sans quoi l'observation s'abîmerait en elle-même dans une pure contemplation et une totale présence.

Marges et centralités ont alors, dans ce système vital labile, des extensions variées selon les situations et selon l'histoire. D'où leur importance en tant que telles dans l'ordre symbolique (nous entendons par là, pour le moment, la substructure du vieux fonds perdurant, qui persiste à faire loi, par-delà les dits et non-dits de

l'institutionnel), malgré des brouillages, des flottements, des entraves dans l'ordre du réel.

Cet état de fait apparaît souvent à l'observateur occidental comme un non-ordre, voire un désordre, alors que c'est un ordre subtilement réglé au niveau de la proximité, rayonnant de proche en proche, pour mailler le vide. Claude Chaline (voir note 222) parle de “ structures d'habitat en grappe ” (pages 43-44), puis montre la coexistence de l'Etat lointain avec un “ code social ”, un “ état de droit ” tissé et maintenu par les jugements des “ cadis ” réglant les conflits de mitoyenneté - c'est-à-dire d vie sociale et de communication.

Cette première approche, relayée par la réflexion, nous permet de tracer les grandes lignes d'une organisation signifiante, à partir de laquelle il sera possible de travailler en classe.

### *2.5.3. Retour sur l'activité de première approche*

Notre expérience, reconstruite, et rejouée pour les besoins de l'exposition nous permet de mettre au jour quelques défauts dans notre activité de première approche, et un remède, avec ses prescriptions.

1. Il convient de formuler les hypothèses en termes de relations ou de différences, mais en évitant de céder au démon de l'interprétation, de l'“ explication de texte ”. Ce qu'il faut, c'est non pas refuser toute interprétation, mais bâtir des “ hypothèses suspensives ” afin qu'une interprétation prématurée ne vienne pas casser ce qui se révèle petit à petit.

2. Entre accommodation et assimilation, tensions centrifuge et centripète, il convient de rechercher un équilibre sur le double plan de la sécurité personnelle (recherche / fuite) et du désir de construire des significations conformes à notre recherche, quelle qu'elle soit. Il s'agit de suspendre les appartenances, mais pas pour les retrouver sous une autre forme. Entre variations et unité, le but est de retrouver la composition particulière d'une culture.

3. Le remède à de tels risques de déviance dans l'activité est bien entendu la prise en compte des voix des autres, autres travaux, d'autres disciplines. Mais il convient là de ne pas tomber dans le dialogue qui sera à lui-même sa fin. la prise en

compte de l'autre est un moment, des moments, nécessaires à la construction de la recherche.

## 2.6. Synthèse intermédiaire

La première approche d'un espace où habiter et travailler a permis la familiarisation avec un certain nombre de dualités en oeuvre dans les pratiques et représentations de l'espace du village d'Amizour, et de ses insertions. Elles structurent et colorent les repères que nous avons choisis; elles permettent de préciser ou infléchir les hypothèses de départ que nous avons au préalable formulées.

### 2.6.1. Dualités vécues

1 - Fonctions et significations : entre ces deux pôles de la compréhension des choses, il ne paraît pas y avoir opposition entre deux manières de percevoir / représenter, dont l'une serait plutôt utilitariste et l'autre plutôt idéaliste. Il y a plutôt conjugaison, dans la mesure où est fonctionnel (et fonctionne) ce qui est signifiant. Cette dualité permet de porter un regard extériorisé sur nos catégories, pour lesquelles le sens est hors la fonction, comme l'esprit est dégagé du corps vivant. Pourtant, Jean Piaget a bien mis en valeur le rôle du corps et de son activité dans la perception et la représentation.

2 - Lieux et relations : par-delà les oppositions entre stabilité de ce qui est matériel (ou matérialisé) et dynamisme des inter-relations, une dualité s'instaure alors. Elle force à se détacher des représentations mentales en deux ou trois dimensions, si poussées soient-elles, au profit de la présence active du sujet qui perçoit et représente. Il est le jardinier de l'espace, et non plus seulement son locataire ou son propriétaire; il l'entretient, le fait vivre, l'humanise.

3 - Individu et collectivité : l'opposition de pensée entre individu et collectivité (qui catégorise par exemple les objets d'étude de telle ou telle discipline) se vit ici sur le mode de l'échange, de l'extension analogique, du déplacement, de l'englobement, de la délégation de pouvoir et de protection, et non sur celui de la distinction.

4 - Processus d'abstraction : nous retrouvons ici l'abstraction intime, en rayonnement de proche en proche, par l'activité du sujet, en particulier son activité motrice. Elle est le résultat d'un travail d'adaptation renouvelé de l'être au monde. Nous l'avons à plusieurs reprises opposée à l'abstraction par la généralisation que

nous connaissons bien (elle figure dans les Instructions officielles à usage des lycées français, et aussi dans celles à usage des lycées algériens). Elle pourrait bien être une direction de recherche pour l'apprentissage de l'abstraction à partir de l'expérience.

Des chercheurs comme David Wolsk<sup>223</sup> pour l'UNESCO en 1975 ou Britt-Mary Barth<sup>224</sup> plus récemment travaillent dans cette voie. Qu'il y ait mise en oeuvre d'un tel processus d'abstraction n'implique cependant pas à coup sûr qu'il fonctionne de façon heureuse ? Nous aurons l'occasion de le voir en partie 3 de ce chapitre.

### 2.6.2. Retour sur les hypothèses de travail

1 - Importance des espaces de transition : ceux que nous avons perçus et appelés “ espaces intermédiaires ” se sont vus confirmer dans un rôle d'englobement et de séparation, de sécurité et d'affirmation / défense de l'identité. le vide a de même une fonction d'aide au passage, à l'intégration de l'évolution historique et sociale.

2 - Marges et centres : ils ont certes un haut degré de signification, mais plus dans l'ordre symbolique où ils ordonnent l'unitaire, que dans l'ordre réel où ils doivent se plier à la multiplicité et à l'évolution, pour mieux les circonscrire. Ces termes sont entendus au sens lacanien (cf. infra, notes 231 et 232).

3 - Opposition intérieur / extérieur : elle est biaisée en même temps que reconduite par son expression dans des espaces différenciés et son dépassement dans la contiguïté entre ces espaces du fait de leurs limites mouvantes.

<sup>223</sup> David Wolsk, Un enseignement centré sur l'expérience - exercices de perception, de communication et d'action (UNESCO - coll. Etudes et documents d'éducation, n° 17, 1975).

<sup>224</sup> Britt-Mary Barth, L'apprentissage de l'abstraction (Retz éditeur, Paris, 1987). L'auteur montre comment faire intégrer aux élèves des notions abstraites, et d'abord les difficultés existantes que l'enseignement ne prend que rarement en compte. Elle explique ainsi (d'après Bruner, Goodnow et Austin, A study of Thinking, New-York, Wiley et frères, 1956) qu'il est possible de distinguer différents types de concepts: conjonctifs, disjonctifs et relationnels. Elle remarque que “ les concepts disjonctifs sont moins fréquents que les concepts conjonctifs [dans la langue française, et les langues européennes]. Il n'en est pas de même dans les langues orientales, où les concepts disjonctifs sont les plus courants ” (page 27). Il y a donc différentes stratégies de conceptualisation, qui peuvent être groupées génériquement en stratégies globales et stratégies analytiques. B.M. Barth montre qu' “ avant de transmettre un concept, il faut le rendre transmissible ”, car si “ la formation des concepts peut se passer de l'interaction immédiate avec l'entourage... l'acquisition d'un concept nécessite une interaction verbale puisqu'o s'agit justement de vérifier la règle de classification déjà déterminée par d'autres ” (page 30). Une transmission efficace passerait par un processus “ d'alternance simultanée ” entre les deux modes de traitement de l'information dont dispose l'élève, d'une part le global, instantané, d'autre part l'analytique, linéaire (page 107). Mais qu'en est-il lorsque les règles et les modes de classification sont différents selon les interactions ? Dans notre cas, il s'agit de deux cultures - au moins - en jeu. Le minimum est bien de prendre en compte l'existence du problème. D'où l'intérêt pour l'enseignant en poste à l'étranger de retrouver les règles du jeu social, communicatif... et cognitif, pour pouvoir et le partager, et ouvrir la voie vers d'autres modes d'être, de langage, de communication et d'abstraction.

4 - Opposition vertical / horizontal : elle ne nous a guère semblée prégnante que dans la valeur accordée aux positions hautes dans le village (les lieux de l'institution et la mosquée); c'est une opposition qui serait sans doute à limiter aux bâtiments aux-mêmes, dont la plupart sont " plats ", contrairement à la mosquée; il serait alors possible que construire en haut évitât de construire haut: ainsi serait respectée la prévalence du religieux, sans pour autant que soit nié le pouvoir d'Etat.

5 - Importance du mouvement : elle ne nous a pas semblée capitale à ce stade de l'analyse. Il est bien sûr au coeur des perceptions / représentations, que ce soit par l'activité sensori-motrice ou par les changements d'échelle ou de schémas imposés à la perception par l'activité d'accommodation et d'assimilation, mais ceci pourrait être dit de l'appropriation de n'importe quel espace et n'est donc pas signifiant en tant que tel.

Notons cependant qu'apprendre à changer d'échelle de vision, c'est finalement trouver " la règle de passage d'un espace à un autre " <sup>225</sup>, c'est-à-dire découvrir les règles de communication utilisables. S'intéresser à la " langue " de l'espace, c'est se placer en amont des interprétations, du côté de la relation signifiant / signifié en son jeu singulier, c'est revenir aux sources, ce lieu imaginaire d'où sourd l'unité et où prennent source les différences.

Alors, si les espaces sont différenciés mais mobiles au gré des personnes et des situations, et s'il faut sans cesse se resituer à la source, peut-être bien qu'il est capital d'être sans cesse en mouvement, ou, à tout le moins, de se doter d'une vision multiple.

---

<sup>225</sup> Philippe Boudon, Sur l'espace architectural, essai d'épistémologie de l'architecture (Dunod éditeur, Paris, 1971), page 61.

### III - APPROCHE COMPARATIVE

[village / lycée / village socialiste agricole]

#### 3.1. Les bases de la comparaison

Elles sont des relations entre des lieux qualifiés.

1. Il y a nécessité d'espaces identifiés et différenciés.

2. L'intérieur et l'extérieur (identité / non-identité): une relation d'appropriation et de défense par englobement les unit, simultanément à une distinction labile au gré des situations, mais stricte, d'appartenance / non appartenance.

3. Les espaces intermédiaires, parfois stabilisés comme marges, jouent le rôle capital de transition entre intérieur / extérieur: elles intègrent et / elles protègent.

4. Le centre, à forte signification symbolique, peut être transitoirement vide, selon les situations, afin que la continuité et l'unité de vie ne soient pas rompues.

5. Le proche et le lointain, au sens géographique et affectif de ces termes: le proche représente l'enracinement identitaire et le lointain, l'autre.

Les bases de la comparaison sont aussi des directions: l'horizontal opposé au vertical; le nord au sud; la mer au désert; la France à l'Afrique; Alger à Constantine, etc.

#### 3.2. Le lycée (cf. schéma en fin de chapitre)

Le lycée est un sous-ensemble du village; il est construit sur ce que nous avons appelé les " espaces intermédiaires " mais il fonctionne comme un " centre ", à l'usage d'élèves venant de trois zones: Amizour, El Kseur, Barbacha.

Nous passerons sur la description créatrice<sup>226</sup> pour n'en mettre en valeur que les points essentiels et les rapprocher des interprétations que nous avons fournies à propos du village.

---

<sup>226</sup> A propos du lycée, pour plus de précision, voici quelques éléments de " description créatrice ": le lycée comme construction est le premier bâtiment à gauche à l'entrée du village, sa visibilité est donc assez forte. En face de lui,

### 3.2.1. *Les espaces différenciés : trois cours*

Nous retrouvons ici les trois espaces du village (intérieur, extérieur, espaces intermédiaires participant à la fois des deux précédents). La petite cour centrale, jardinet vitré inaccessible, peut figurer un centre vide, autour duquel seraient ordonnées en rayonnement les espaces de classe et d'administration.

La cour de récréation peut être dite analogue à l'espace intermédiaire, elle est l'espace laissé à la communication. Il s'agit d'une communication plus libre que la communication hiérarchisée qui se vit dans les salles de classe.

L'espace séparant les bâtiments de la pente de la colline pourrait être dit analogue aux espaces extérieurs si nul n'avait jamais le droit d'y aller. Or, si les élèves n'y ont pas "normalement" accès lors des inter-classes et des récréations (ce qui ne signifie pas qu'ils n'y font pas des incursions), ils s'y trouvent cependant lors des cours d'éducation physique vu qu'aucun terrain n'a encore été réalisé à cet effet.

Il y a donc investissement des espaces extérieurs, contrairement à ce qui est le cas dans le village. Mais ces espaces dits extérieurs sont intérieurs au village; ils sont aussi des espaces naturels anciens (un flanc de colline planté d'oliviers) par opposition à l'espace construit. Là se marquent des ouvertures à la communication : chaque fois qu'il y a passage, ou changement d'échelle, ou les deux simultanément, il y a règle de communication; et, peut-être, d'innovation. Ce sont des règles que nous voulons mettre au jour. Elles seront utiles à l'apprentissage du français - mais aussi des autres langues - et de la socialisation.

D'autres espaces différenciés pourraient être étudiés : administration, salles de classe, salle des professeurs; nous y reviendrons lors du chapitre suivant sur l'espace de l'enseignement.

de l'autre côté de la route, se trouve le Souk el Fellah, supermarché d'Etat. Le lycée est un ensemble de constructions basses (deux étages) reliées entre elles par des préaux-passerelles, à la fois ouverts et couverts. Leurs colonnes badigeonnées de vert les matérialisent, découpant le paysage d'oliviers situé en arrière-plan selon des verticales régulières, comme le ferait un cahier d'écolier. Le tout s'organise sur le mode de la juxtaposition des formes, dont la base pourrait être le carré. Les couleurs, le vert et le blanc, sont les couleurs typiques des édifices publics en Algérie, actuellement. Ce lycée est fermé par des grilles de deux mètres de haut environ. Près du portail se trouve la guérite du gardien.

Le dessin de fin de chapitre montre que les salles de classe sont protégées de l'extérieur, comme prises dans une coquille, sauf du côté de la colline. Les façades donnant sur la route sont celles du bâtiment réservé à l'administration et à la salle des professeurs (dans cette dernière, les fenêtres sont placées à plus d'un mètre cinquante du sol...).

Les salles de classe sont également séparées de l'intérieur, si l'on peut dire, ou du centre: c'est une petite cour carrée, plantée de massifs floraux et épineux, qu'on peut contempler des fenêtres des salles de classe, comme si elle était sous verre. Seuls les jardiniers y ont accès. C'est l'une des trois cours.

### 3.2.2. *Les centralités : vécues plutôt qu'instituées*

Elles nous semblent être définies utilement par Jean Rémy du point de vue de ceux qui y sont impliqués comme “ lieu(x) où se passent des choses importantes pour la structuration de notre devenir quotidien ”<sup>227</sup>. Elles sont apprentissage de la socialisation par réemploi-détournement des habitus familiaux.

L'ordre scolaire a marqué l'endroit où les élèves se rangent (devant le préau menant aux salles de classe), mais pas les endroits où ils se rassemblent lors des récréations. Il s'ensuit que les centralités véritablement parlantes et vivantes résultent du vécu des élèves plutôt que du règlement en vigueur au lycée. Ces centralités sont tantôt montrées, tantôt cachées.

- Les centralités montrées: les élèves les ont constituées d'une part près des points d'appuis potentiels pour le corps (et les esprits), poteaux des préaux, murs des bâtiments. D'autre part près des limites: limites entre intérieur / extérieur que sont les grilles, limites entre espaces, à l'angle du bâtiment et de l'espace ouvert sur la colline (qui est aussi limite entre le montré et le caché). Investissement des limites et points d'appuis, dialectique entre caché et montré paraissent être les traits majeurs. Qu'est-ce qui se joue ici ? Cet algorithme, demandons-en la clé au caché.

- Les centralités cachées: à l'intérieur des bâtiments, ce sont les angles des couloirs, les portes, tout ce qui laisse latitude de se dissimuler en cas de besoin. Hors les bâtiments, ce sont les oliviers au flanc de la colline, cachée par le bâtiment, ou, de l'autre côté de la rue, le Souk el Fellah, particulièrement le rayon tabacs où les élèves se retrouvent “ entre hommes ”, ou le souk hebdomadaire, installé sur l'aire bordant le Souk el Fellah, chaque jeudi matin (rappelons que le jeudi matin correspond pour nous au samedi matin, puisque le “ week-end ” est composé de jeudi après-midi et du vendredi).

Nous constatons qu'à ces centralités il faut un support matériel. Ce support permet aussi bien de se montrer que de se cacher, et pourquoi pas les deux alternativement au gré des situations et des personnes. C'est en fin de compte d'un mode d'exister qu'il est question ici, un mode d'être dont les déterminants sont: s'appuyer, se montrer, se cacher. Ou : installation / variation, stabilité / mouvement, etc. L'espace serait alors ce qui permet de se poser et de s'exprimer, soit en se rassemblant, soit en se différenciant, soit en se montrant, soit en s'éclipsant. Il serait le

---

<sup>227</sup> Jean Rémy, in *Revue de l'Institut de sociologie*, “ Centration, centralité et haut lieu: dialectique entre une pensée représentative et une pensée opératoire ” (pages 449 à 467, citation extraite de la page 451) - Editions de

support d'une identité encore incertaine, en devenir, en recherche. Une identité qui vit et dit l'écart entre la norme (ou les normes) et les pratiques utilisées parce qu'utiles.

Mais tous les élèves de tous les lycées ne fonctionnent-ils pas ainsi? Cette question réintroduit l'historique dans l'espace, car les lycées d'aujourd'hui en France ne voient plus guère de telles pratiques, liées aux interdits ainsi qu'à leur subreptice contournement. Ces pratiques, qui restent en mémoire parce qu'elles ont été popularisées par des livres et des films, sont plutôt celles des lycées d'il y a au moins trente ans.

L'habitus remarqué ici est donc celui propre au devenir dans ses incertitudes comme dans ses permanences: support fixe et mouvement, utilisation particulière des points de repère, stabilité et variations, jeux entre celles-ci par essais et reprises.

### *3.2.3. Les espaces intermédiaires : peu opérants*

Le fonctionnement de ce que nous avons nommé espaces intermédiaires est la marque d'un espace proche de l'hétérogène requérant des passages d'une échelle à une autre, et d'un temps à un autre (l'ancien / le nouveau), ce qui n'est pas le cas au lycée. C'est pourquoi sans doute ce repère ne s'applique guère. Les différenciations sont plutôt entre intérieur / extérieur, avec investissement des limites en des points devenant centralités de fait. Ce qui se joue, semble-t-il, c'est le rapport à la loi, à l'institué, avec tantôt l'alliance de la " nature " (nous entendons par ce terme ce fonds ancien qui a su humaniser la colline) et tantôt l'alliance de la culture apprise à l'école.

### *3.2.4. Les relations avec l'extérieur et les directions: au gré des vis-à-vis*

Les relations avec l'extérieur semblent s'ordonner autour de l'échappée, et plus précisément de l'échappée sous le regard de l'autre (montrée / cachée): selon les personnes, selon la valorisation attendue ou le châtimeur redouté.

L'importance de ce que nous avons appelé les passages et les transitions, entre vides et pleins, ouvert et fermé, caché et montré, n'est pas tant ici le fait des bâtiments, avec leurs préaux ouverts-couverts et leur centre donné à contempler - ils sont le produit fini - que celui des comportements, qui rejouent les modes de production. Les comportements mettent en jeu ce que Gustave-Nicolas Fisher appelle une " liberté

---

l'Université de Bruxelles, 1984 n° 3-4 intitulé " Territorialités " sous la direction de Françoise Donner et Gonzague Pillet).

intestitielle ”, c’est-à-dire “ l’affirmation d’une maîtrise sur l’espace qui devient ainsi un espace vécu ”<sup>228</sup>. Cette mise en jeu est pour partie collective et relève des processus de communication.

D’autres variations dans les habitus possibles (car vécus) devraient se lire en abondant la comparaison initiale [village / lycée] avec le village socialiste agricole.

### 3.3. Le village socialiste agricole <sup>229</sup>

#### 3.3.1. *Présentation*

Ce “ village ” construit à la suite de la révolution agraire de 1971, est situé quelques kilomètres plus bas que le lycée, près du lieu-dit Merdj-Ouamane. Comme le

<sup>228</sup> Gustave-Nicolas Fischer, Université de Metz, in *Bulletin de la société neuchâteloise de géographie*, n° 27, 1982-1984, intitulé “ Pratique et perception de l’espace ”, article “ Représentation culturelle et pratique de l’espace ”, pages 162 et 168.

<sup>229</sup> A propos du village socialiste agricole de Merdj Ouamane, commune d’Amizour: Michel Lecadre, l’un des architectes de la DUCH (direction de l’urbanisme, de la construction et de l’habitat) ayant participé au projet, interviewé en janvier 1984, nous a dit que le parti avait été pris de réaliser de petites unités, dont la base est un hexagone (sic) à l’image des “ cellules d’une ruche ”. Chaque cellule est composée de six maisons jumelées, soit douze logements avec chacun sa cour intérieure. Toutes les maisons sont identiques, seule varie l’orientation: toits de tuiles rouges, murs peints en blanc, ces maisons sont reconnaissables dans toute l’Algérie, en ce qu’elles sont pour chacun, à la fois singulières et familières (pour un français, la cour intérieure est singulière et le toit de tuiles familier). Appartenant à deux réseaux, deux “ cellules ” à la fois, la maison est dotée de deux portes alignées, l’une ouvrant sur la cour intérieure, l’autre sur un vestibule.

Habiter telle ou telle cellule a valeur d’acceptation de la communauté qu’est cette cellule, puisque, lorsqu’il y aura mésentente durable, l’un des participants partira habiter une autre maison, hors la cellule. Le centre de la première cellule habitée est vide, à l’exception de l’électricité (la référence est connue...) concrétisée par un haut lampadaire, où, les nuits de chaleur, vient s’installer, hiératique, un gros hibou.

Ce village socialiste, rappelons-le, n’a jamais été terminé (parce qu’il était bâti sur une faille ? Parce qu’il était utopique ?...)

Les villages socialistes agricoles s’inscrivent dans la politique de révolution agraire lancée par le colonel Boumedienne en 1971. Les “ mille villages ” (c’est le mot d’ordre officiel) se voient assigner trois grands objectifs:

- nationalisation des terres et création des conditions de leur mise en valeur, en prévision notamment de la rente due aux hydrocarbures;
- regroupement des populations qui, après l’indépendance, ont massivement quitté la terre pour rejoindre les villes;
- mise en oeuvre d’une transformation globale des rapports de production et des rapports sociaux, voire même “ au sein de l’individu lui-même ” (discours du chef de l’Etat, 21/01/1975, Mounet El Ouyoune).

Les choix sont marqués par une absence de droit écrit, puisque le décret portant statut du village socialiste agricole date de 1981, année de l’abandon de ces villages.

Il se fait jour d’une part un “ urbanisme autoritaire ” (F. Burgat, opus cité infra), d’autre part des choix transactionnels. Le discours technicien laissera peu de place à l’expression démocratique, mais sera partiellement suivi d’effets : ainsi l’instruction ministérielle n° 15230 de juillet 1972, prévoyant des groupes scolaires de niveau et d’importance variable selon les villages (divisés en trois catégories) et qui aurait légitimé la présence d’enseignants. Le village socialiste agricole, qui originellement devait être une communauté rurale dotée de tous les attributs et notamment d’un budget propre, est en fait à la charge de la commune de rattachement: l’article 1er du décret de 1981 le qualifie de “ partie intégrante de la commune d’implantation ”.

Pour plus de précisions sur cette question, voir le travail de François Burgat et Michel Nancy, pour le CRESM-CNRS, *Les villages socialistes de la révolution agraire algérienne* (éd. du CNRS, Paris, 1984).

lycée, il est à la fois un espace intermédiaire (voire extérieur selon les lectures) et un centre.

En effet, même s'il ne leur était pas originellement destiné, c'est le lieu où furent logés les enseignants de diverses nationalités venus enseigner au nouveau lycée d'Amizour. Administrativement, ce "village" est un sous-ensemble d'Amizour, mais il n'est pas complètement vécu comme tel: ici on est à Merdj Ouamane, pas à Amizour. Il s'agit donc au plus haut point à la fois d'un espace produit par le volontarisme étatique (voir, pour plus de précisions sur les circonstances et modalités de cette création, ainsi que pour la description des lieux, en note 229) et d'un espace habité.

Habiter, c'est s'approprier l'espace, en un "processus par lequel l'individu cherche à se glisser dans l'intervalle laissé par l'aménagement, par les autres ou par le temps, pour faire son nid", selon G. N. Fisher (voir note 193). Ce qui s'exprime, c'est "l'injection de formes affectives dans le territoire" (voir note 193).

L'intérêt ici est que ces "marquages" ont été le fait de français, d'algériens, de syriens, d'égyptiens, de palestinien, et de bulgares. Les origines et les habitus sont supposés différents, mais le vécu commun, autour d'un même investissement comme enseignant au lycée. Quelles régularités, issues de transactions entre le donné et le désir, ont pu être remarquées ?

### 3.3.2. *Régularités remarquées*

Elles sont construites à l'aune des besoins humains, de sécurité et signification existentielles, autour des repères déjà définis.

Une unité contradictoire se fait jour autour de la volonté étatique de "transparence" (qui n'est pas sans analogie avec la démarche et les essais de réalisations architecturales des utopistes...) et des résistances humaines à celles-ci.

1. Les espaces différenciés se révèlent émiétés, parce qu'ils ne procèdent pas de la vie sociale telle qu'elle a été prévue, mais fragmentairement des habitus de chacun: l'espace dit "village agricole" est ceint de grillages et son entrée est gardée; l'intérieur et l'extérieur sont ainsi autoritairement et visiblement définis. A l'intérieur, l'espace construit, conçu en forme d'alvéoles (= 6 maisons soit douze logements) analogues à celles des abeilles, selon les dires des architectes, est destiné à susciter des

pratiques collectives autour d'une mosquée absente. Les espaces différenciés sont donc des (tentatives d') espaces de rayonnement autour de chaque maison.

2. Les centralités sont en effet éclatées : la maison, jumelée avec un décalage préservant l'intimité de la cour intérieure, n'est pas un foyer, un centre, mais bien plutôt un espace "traversé d'extérieur", ce qui signifie qu'il n'y a pas de lieu prévu à l'identité, personnelle ou familiale. En effet, trois portes se trouvent dans l'alignement (cf. croquis en fin de chapitre), dont l'une donne sur "l'avant", l'autre sur "l'arrière" et la troisième sépare la cour de l'espace couvert; "l'avant" et "l'arrière" ne sont pas identifiables de façon univoque puisque pour les européens, c'est plutôt la porte de l'espace couvert, et pour les autres plutôt la porte de la cour. Au fil d'une année, certains se mettront à utiliser les deux portes.

Le centre, et l'identité, se recomposent donc de façon adjacente, dans telle ou telle pièce, ce qui est une façon de biaiser avec les contraintes étatiques. Le sujet a sans doute été voulu absent, comme dans les textes institutionnels, mais il est là, présent, têtu, vivant.

3. Les espaces intermédiaires sont à la fois multiples et déniés, désaccordés. Ils sont tantôt la cour, tantôt le vestibule, selon la porte d'entrée et sortie utilisée habituellement. Ils ont cette caractéristique de fonctionner mal comme tels, puisque, sauf précaution, ils donnent à voir le centre qui n'en est pas réellement un. Il est vrai que le centre est en biais, en retrait, recomposé, comme le sont toutes les pratiques.

4. Les relations avec l'extérieur sont "en biais". D'abord elles sont fortement marquées de contraintes et de résistances. La plus évidente est celle qui consiste à se réapproprier les contraintes pour en faire un élément fort de son identité. Une identité se compose là: être du village agricole, cela se dit, cela signifie être différent, affirmer son existence avec ses différences. Des stratégies de fermeture / ouverture se font jour, les habitants en sont les acteurs créatifs et "agis". C'est comme si ces stratégies étaient produites par l'espace et l'histoire autant que par les hommes. Il semble y avoir réutilisation d'une solution de secours pour dépasser les contraintes.

Cette solution de secours, cette identité coexiste avec l'autre identité (arabe, européen, kabyle...), et se joue donc au gré des vis-à-vis. Tels sont les risques et les chances de l'observation participante...

Ensuite, les relations "physiques" avec l'extérieur qu'est l'autre, l'autre maison, ou l'extérieur du village agricole se font selon des parcours imposés par les

intempéries: les chemins tracés et empruntés sont ceux qui ne sont pas embourbés, par exemple, et ce n'est pas toujours le plus court chemin d'un point à un autre.

Ainsi donc, le village socialiste agricole fonctionne-t-il comme un laboratoire en vraie grandeur d'évolutions de pratiques communicatives et sociales. L'espace le montre, dans les contraintes données et dans les libertés gagnées.

### 3.4. Synthèse intermédiaire

Entre le village, le lycée et le village socialiste agricole, il se lit des déplacements, des conversions, des translations d'habitus. L'intérêt de la comparaison est de voir ce qui peut évoluer sur une durée moyenne (un an, deux ans), les conséquences à long terme demeurant inappréciables encore. Du point de vue des élèves, nous pouvons établir trois états différents et successifs: celui qui s'incarne au village, celui qui s'incarne au lycée, et celui qui s'incarne au village socialiste agricole.

Le village porte la trace de choix non dits et sans cesse reconduits; il est le lieu de la permanence de l'être, par :

- le respect des centres anciens;
- la limitation de la place de l'Etat;
- l'englobement-rejet de ce qui peut menacer l'identité;
- l'intégration de l'historique et du social dans l'éternel et l'identitaire;
- la cohésion vécue entre sacré et présence.

Au lycée, le lycéen reconduit ces choix, s'en sert, les éprouve, mais en essaye également d'autres, dans un lieu à part, hors la vie sociale, lieu d'être et de devenir. L'habitant du village, mais aussi, en plus violent, en plus irréel, le lycéen, arbitre donc sans choisir entre :

#### - l'institué

1. pouvoirs anciens de la substructure
2. religion
3. pouvoirs actuels

#### - le vécu

4. prescrit par les uns
5. prescrit par les autres
6. existant ouvertement
7. existant de façon cachée, non dite

Le village socialiste agricole, lui, est un lieu réel d'essais, d'évolutions, de transactions entre habitus. Comme le lycée, c'est un lieu fermé. Mais à sa différence, il se conjugue seulement au présent, et n'a rien à voir avec l'avenir. L'expérience montre en tout cas que sont possibles des transactions, en prenant les problèmes "en biais":

- dans le déplacement des centralités (mais non leur négation) qui ont valeur symbolique forte;

- dans le jeu sur les espaces intermédiaires (mais non leur suppression) qui permettent de communiquer;

- dans la construction d'une identité "de transition", coexistant avec celle d'origine.

L'expérience montre aussi que l'espace produit suscite des comportements, et donc que des analogies seraient envisageables entre :

- organisation et emploi de la langue;

- organisation de l'espace;

- utilisation créative de cet espace.

C'est une leçon à retenir pour l'élaboration de notre chapitre suivant

Remarquons que les choix du villageois, du lycéen, de l'habitant du village socialiste agricole ne sont presque jamais des choix parlés, mais le plus souvent des choix obscurs, et d'autant plus forts.

Il y a là, dans tous les cas, un rapport au réel qui pourrait être qualifié de recours au symbolique, de subversion par lui. Il y a également, par le biais de l'imaginaire, un espace d'autonomie donnée au sujet qui, jouant une loi contre l'autre, se dote ainsi d'une "liberté interstitielle".

Mais c'est d'un jeu conflictuel qu'il s'agit, et d'un jeu voué à l'inachèvement. Ce processus ne saurait être mené à terme sans sacrifice du sujet. celui-ci a ses raisons de se protéger. Il faut donc ne pas le heurter de front, ne pas le mettre en danger, mais, par le biais de médiations, lui donner les moyens de faire évoluer ses habitus hérités, conformément à son désir en travail. Nous parlons ici surtout des élèves: comment communiquer, comment apprendre (au double sens du terme), telle est à présent la question.

## IV - CONFRONTATIONS FINALES

Elles seront, comme toujours, multiples et croisées: d'abord entre résultats et hypothèses de ce chapitre, ensuite entre résultats présents et résultats des analyses linguistiques de la partie I de ce travail, puis, après synthèse, avec l'altérité, afin de pouvoir progresser.

### 4.1. Confrontations internes au travail

#### 4.1.1. *Confrontation des résultats aux hypothèses*

##### A - hypothèses d'ensemble

1. Les processus d'abstraction sont au moins deux: l'ancien, le traditionnel, exclut la généralisation, pour s'en tenir au rayonnement de proche en proche; l'importé, celui de l'école et des exigences de la modernité, vise à généraliser. Au lycée, ces processus se cherchent, par essais et erreurs, et au village, l'ancien continue à se nouer pour durer.

2. Sécurité et signification existentielles: au lycée coexistent deux habitus, deux modes d'être, deux sens commun, et jouer de l'un contre l'autre chaque fois qu'il est besoin permet de se manifester autrement que par le repli; en revanche, l'identité par la différence et l'unité par la communication paraissent bien valides.

##### B - hypothèses plus fines

1. Le rôle des transitions et vides: il s'agit d'un rôle de passage d'un espace à un autre, incluant parfois, dans la perception-représentation, le passage d'une échelle à une autre. Au village, ces espaces permettent l'intégration de l'évolution historique et sociale dans l'unitaire. Au lycée, ces espaces et le passage de l'un à l'autre permettent d'énoncer une règle fondamentale de communication qui est l'utilité des médiations.

2. Marges et centres: ils sont opérants lorsqu'ils sont vécus (les centralités de fait créées par les élèves au lycée) ou lorsqu'il leur est donné, par l'utilisation du vide, au village par exemple, les moyens d'évoluer. Au lycée, ils sont repris, recréés, en une mise en contact des deux ordres, réels et symboliques.

3. Intérieur / extérieur: ce qui est opérant au lycée c'est le jeu autour de leurs limites, qui est jeu autour de la loi: tandis qu'au village est importante cette défense contre l'extérieur (ou l'autre) par englobement et continuité.

4. Vertical / horizontal: cette opposition paraît peu marquée au lycée, et les seules verticalités qui tiennent sont celles, naturelles, de la colline aux oliviers, et du ciel qui envoie soleil ou pluie selon les jours. L'élément le plus élevé de la hiérarchie des pouvoirs humains serait vraisemblablement situé dans les livres...

5. Rôle du mouvement: le mouvement permet de créer ses centralités, ses parcours. Même encadré par l'institution, il est ce qui affirme l'existence individuelle. Au lycée comme au village, le mouvement fait vivre et, si besoin est, reconduit les contradictions.

#### 4.1.2. *Confrontation des résultats aux résultats de la partie I*

La question posée ici est double :

1. la cohérence et / ou les écarts de résultats entre partie I et partie II de ce travail;

2. les possibilités et les limites de la lecture-reconstruction de la " langue " de l'espace (partie II de ce travail) et celles de l'analyse linguistique (partie I de ce travail de thèse).

Les analyses linguistiques de la partie I ont permis que se manifestent :

- . le déficit de légitimité de l'institution;
- . l'" encadrement " de l'expression;
- . la coexistence de deux logiques, celle de l'héritage ancien et celle de la modernité à construire de façon volontariste d'où des piétinements immobiles;
- . la volonté institutionnelle de structuration englobante d'une totalité-cadre à l'intérieur de laquelle se tiendraient les acteurs et les enjeux;
- . l'essai de récupération-transformation du capital symbolique;
- . le rôle capital du vide comme lieu du sujet;
- . l'existence d'un temps dédoublé entre permanences et progrès, entre mémoire et projet;

. le fait que l'action soit sans cesse reprise, jouée et finalement empêchée d'être achevée efficacement;

. l'utilité de la lecture et d'un lecteur à la fois actif et consentant, puisque le sujet est vif-absent qui n'existe qu'en se déployant et qui a besoin de l'autre en miroir;

. les limites de l'analyse linguistique si le sujet est absence-présence: il faut le chercher autrement, ailleurs.

La lecture-reconstruction de la " langue " de l'espace, menée en partie II nous permet d'abord d'écouter ce que dit le sujet, ce vif-absent des textes institutionnels. Elle nous permet également de mettre en évidence:

. l'existence de deux habitus distincts (au moins) coexistant dans l'espace, l'ancien et le nouveau; il s'y ajoute parfois, singuliers, celui des uns, et des autres;

. l'utilisation de l'espace (le vide, les espaces intermédiaires) pour désamorcer et reconduire les conflits, pour s'exprimer aussi, dans une démarche transactionnelle;

. le rôle du vide dans l'expression de l'essentiel et la mise en oeuvre de transitions et de transformations;

. la permanence aveugle de l'action de vivre et continuer dans sa durée longue, principalement par des biais;

. les limites et les richesses de la lecture de la " langue " de l'espace, apte à déployer toutes les facettes de l'être, mais qui ne peut cependant mettre en évidence ni expliquer les évolutions, ainsi que nous allons le voir.

#### **4.2. Confrontation des résultats obtenus avec des analyses externes**

Jacques Fontaine, géographe (université de Besançon) s'est intéressé à l'espace où se déroule notre expérience dans sa thèse de troisième cycle " Villages kabyles et nouveaux réseaux urbains en Algérie - le cas de la région de Bejaia " <sup>230</sup>. Remarquant

---

<sup>230</sup> Jacques Fontaine, Villages kabyles et nouveaux réseaux urbains en Algérie, - le cas de la région de Bejaia (Publications du centre d'études et de recherches URBAMA - urbanisation du monde arabe - université de Tours, 1983, fascicule n° 12).

A propos de la rivalité que nous signalons entre Amizour et El Kseur, villages situés de part et d'autre de l'oued Soummam: l'auteur nous apporte un éclairage historique par la date et le mode de création de chacun des deux villages (en page 49 de l'ouvrage); Amizour est un gros village dont la genèse est précoloniale, tandis qu'El Kseur est un village de colonisation fondé entre 1870 et 1920.

que les espaces sont très différenciés, il a aussi observé l'aptitude du modèle de développement choisi à transformer l'espace " et a cherché à savoir " comment... réagit le tissu rural algérien devant la mise en place d'un réseau urbain qui s'effectue selon des processus très rigides traduisant une conception très volontariste de l'aménagement du territoire " (préface de Jean-Claude Brûlé à l'édition publiée de cette thèse).

Le tissu rural algérien réagit par des adaptations différentes selon qu'il s'agit de villages de colonisation (comme El-Kseur) ou de villages pré-coloniaux (comme Amizour, lieu de notre expérience): les villages de colonisation, mieux situés, notamment par rapport aux voies de communication, et plus ouverts, semblent s'adapter mieux au passage à l'urbanisation; en revanche, les villages traditionnels, " à la structure - apparemment - figée " (page 232, opus cité supra) paraissent handicapés par cette transformation pensée de façon volontariste. En réalité, chacun de ces villages vit de l'apport de fonds gagnés ailleurs et " de par l'activité de sa population " prend petit à petit les caractères d'une petite ville.

Ce sont ainsi les hommes et leur activité qui infléchissent un modèle de développement, en s'y conformant apparemment, en le détournant finalement. Ces petites villes, ex-villages, ont tous les caractères attendus (commerces, services, enseignement....) mais ils ne les ont pas constitués de la façon attendue et/ou demandée.

Il est intéressant de remarquer les convergences avec nos résultats à travers ces analyses quantitatives, mais aussi de noter l'existence d'une divergence.

#### 4.2.1. *Convergences*

---

Les critères pris en compte pour la distribution des communes en villages /villes /petites villes (pages 203 et suivantes) sont, outre les commerces, les équipements. L'auteur, à partir de Marc Côte, distingue entre:

- équipements de base, " destinés à répondre à l'ensemble des besoins élémentaires " (école, mosquée, APC [=mairie] ou antenne, adduction d'eau, électricité, téléphone, agence des PTT, centre de santé, CAPCS [coopérative agricole] ou antenne, route goudronnée, taxis, arrêt de service de cars)
- équipements de niveau moyen " qui répondent à des besoins moins fréquents " (terrain de sport, réseau d'égouts, gendarmerie, hangar communal, salle polyvalente, marché couvert ou CER [centre d'échanges ruraux], CEM [collège], pharmacie, station-service, librairie, cinéma)
- "équipements de niveau supérieur (lycée, hôpital, banque, compagnie d'assurance, sécurité sociale, station d'épuration, agence de voyage, avocat, gaz naturel, bureau d'étude). La carte placée en fin de chapitre montre l'aire d'attraction du lycée d'Amizour.

Les convergences portent sur les rôles relatifs des acteurs sociaux, l'Etat, le secteur public opposé au secteur privé, les commerçants, les fellahs; sur les échanges; et, par dérivation, sur la valeur relative des espaces.

- Sur la place de l'Etat dans le village, dont nous montrions plus haut les limites par l'analyse de l'espace du village, Jacques Fontaine note “ la faiblesse du secteur d'Etat ”, et “ un secteur privé très largement majoritaire ” (pages 141 et 143) pour ce qui est de l'agriculture, en nombre d'exploitations comme en surfaces utiles dans la vallée de la Soummam.

- Sur la place du commerce privé dans les villages, dont nous avons vu l'importance en termes d'organisation de l'espace par rapport au centre à Amizour, l'auteur note l'abondance des commerces privés (pages 164 et suivantes).

- En revanche, les souks “ perdent peu à peu de leur importance ” (page 170), car la valeur de leur adjudication est voisine de celle de l'inflation, voire inférieure (contrairement à ce qui se passe dans d'autres endroits de l'Algérie, les hautes plaines sétifiennes notamment). Et ceci, même si Amizour est l'un des trois plus importants souks de la wilaya. A l'intérieur de ces souks, “ les fellahs sont légèrement moins nombreux que les commerçants ” (page 172).

- L'opposition Amizour-El Kseur se cristallise autour d'une différence d'origine (village pré-colonial / village de colonisation), de dominante dans les échanges (village au souk d'alimentation / village au souk insignifiant mais aux échanges de produits fabriqués important - notamment dans une petite industrie d'Etat).

Nous avons vu qu'à Amizour le souk, comme le Souk-el-Fellah (grand magasin d'Etat - noter la réappropriation du terme “ souk ”) étaient situés, non au centre, lieu des petits commerçants privés, mais dans les espaces intermédiaires. Comme d'ailleurs aussi le lycée. Ces formes d'échanges à la fois très anciennes et nouvelles se voient donc toutes placées hors le centre - ou les centres.

Ceci semblerait conforter à la fois la valeur du centre comme lieu de repli, de protection de l'identité, et celle des marges, des espaces intermédiaires comme lieu d'appropriation, d'englobement (et de communication) de ce qui n'est pas tout à fait identitaire mais pourrait soit le devenir, soit menacer l'identité. Les différences, encore une fois, seraient donc hautement significatives.

#### 4.2.2. *Une divergence*

Il est intéressant également de noter une divergence entre nos résultats et les analyses quantitatives de l'auteur déjà cité: c'est une divergence qui se donne à voir d'abord comme une divergence de langage.

A partir d'une étude des équipements et des commerces dont dispose chaque centre urbain (pages 203 et suivantes, voir pour plus de détails la note 60, avec la liste des équipements de base / moyens / de niveau supérieur), Jacques Fontaine compose une typologie qui place Amizour dans la catégorie des petites villes, par opposition aux villages et aux bourgs.

Or, nous avons toujours nommé Amizour " le village ", et nos élèves aussi. Références aux origines, dirait Jacques Berque. Mais qu'est-ce à dire plus précisément ici? Pour nos élèves, le village, c'est " le bled ", le lieu de la famille, des liens avec le passé et les racines. Un endroit où se ressourcer, s'approvisionner en produits de sa terre, se retrouver avec les cousins - et parfois un endroit à fuir (source: travail d'oral en classe avec utilisation de définitions extraites de dictionnaires différents). Pour nous, c'est aussi... " le bled ", c'est-à-dire la campagne, et parfois le trou perdu, loin de tout. Un endroit où le risque est de se perdre, mais aussi de se retrouver soi (cette dernière appréciation étant totalement extravagante pour nos élèves).

Cette divergence entre nos élèves plus nous et le géographe Jacques Fontaine est-elle la trace d'un décalage entre langage commun et langage scientifique (hypothèse a) ? Le langage commun n'est pas en effet le langage scientifique, même si chacun rend compte d'un existant. Dans notre cas, le langage commun se référerait à une permanence, tandis que le langage scientifique marquerait une évolution.

Ou signale-t-elle une fracture d'une autre nature et d'une autre ampleur (hypothèse b) ? Celle-ci ne saurait être méconnue compte tenu de nos objectifs, à la fois éducatifs et communicatifs, d'apprentissage du français.

Nous avons cherché à le savoir, en examinant l'une après l'autre chacune de ces deux hypothèses.

Il est en tout cas révélateur que ce soit l'autre, une autre analyse qui, nous interrogeant, empêche que se ferme en structure close notre ensemble de repères et la lecture que nous avons pu en faire. Utilité des lectures croisées pour dépasser les effets de miroir...

#### 4.2.3. Statut et suivi d'une divergence

*Hypothèse a:* un décalage entre langage commun et langage scientifique.

Nous avons cherché dans le texte de Jacques Fontaine les autres emplois du terme “village”. Nous avons retenu celui du titre et ceux de la conclusion. “Villages kabyles et nouveaux réseaux urbains...” dit le titre; il s’agit donc bien d’une évolution, en cours et / ou potentielle. Jacques Fontaine dit aussi en conclusion de son travail que “la trame villageoise reste l’élément fondamental d’organisation de l’espace” (page 239), parce qu’ “en pays kabyle, depuis des temps immémoriaux, le village a toujours été la cellule de base de la vie économique et sociale... et il l’est resté,... la solidité des structures sociales... a canalisé les changements et les a intégrés à la vie villageoise qui s’en est trouvée enrichie d’autant”.

Dans le corps du texte, signalons-le, l’auteur emploie les termes de “communes”, “villages”, ou “gros villages” pour nommer un même existant, ce maillage villageois en ses éléments distincts.

Comment comprendre ce langage qui semble un double langage? Qui à la fois utilise notre langage et un autre? Pour ce faire, la distinction entre utilisation scientifique / utilisation commune du langage serait alors meilleure que celle entre langage scientifique / langage commun. Mais la distinction hypothétique “a” ne rend pas compte efficacement de ce fait. Suspendons-la.

*Hypothèse b:* une fracture d’une autre nature.

Nous proposons d’utiliser la distinction entre réel / imaginaire / symbolique: le réel prendrait en compte des relations présentes, en termes d’ordres de grandeur (exemple: la distinction de Jacques Fontaine entre petites villes / bourgs / villages, établie à partir d’évaluations quantitatives); le symbolique mettrait au jour des relations en termes unitaires, qualitatifs, rapportés aux fondations et à la loi (le village comme lieu identitaire et de sécurité). L’imaginaire, lui, fournirait, selon Jacques Lacan<sup>231</sup>, “les biais” par lesquels “vient à s’exercer... cette prise du *symbolique*”.

Dans cette hypothèse, il ne serait pas étonnant que la dissonance émerge dans et par le langage, mais alors, il serait peut-être plus productif de la formuler en termes de fracture ou distorsion entre les deux ordres du réel et du symbolique; d’une

---

<sup>231</sup> Jacques Lacan, *Écrits I*, 1ère page du “Séminaire sur la lettre volée” (éditions du Seuil, Paris, 1966).

irruption non maîtrisée de l’imaginaire entre un réel en travail et un symbolique en silence - mode d’être en retrait destiné à se soustraire à la liberté surveillée.

Pour la clarté et la cohérence de notre propos, restons pour l’heure dans la langue lacanienne, utilisons et rappelons la définition de l’imaginaire que donnent Jean Laplanche et Jean-Baptiste Pontalis en page 195 de leur “ Vocabulaire de la psychanalyse ”<sup>232</sup>: “ un des trois registres essentiels (le réel, le symbolique, l’imaginaire) du champ psychanalytique. Ce registre est marqué par la prévalence de la relation à l’image du semblable. [...] On peut qualifier d’imaginaire... quant aux significations, un type d’appréhension où des facteurs comme la ressemblance, l’homéomorphisme, jouent un rôle déterminant, ce qui atteste une sorte de coalescence du signifiant au signifié ”.

Par ses implications, cette hypothèse-là demande à être soigneusement travaillée. Elle nous renvoie des échos de la première partie de notre travail sur le langage et les thèmes de l’institution: nous y avons notamment montré comment la parole collective était encadrée, et comment il y avait double échelle de valeurs, donc dédoublement de la loi. Ce qui serait en jeu, c’est, dans un imaginaire social en ébullition, la “ constitution d’un capital symbolique ”, et, plus largement, “ le réaménagement des configurations et valeurs symboliques ”<sup>233</sup>.

Cette hypothèse sera un des filigranes des pages qui suivent.

#### 4.2.4. *Synthèse et progression*

En tout cas, nous voyons là clairement comment la “ langue ” de l’espace se distingue du langage articulé lui-même: l’espace comme “ langue ” ne dit pas, il concrétise, il rend présent. C’est dans son aptitude à prendre en compte et faire coexister les contradictions et labilités, c’est dans sa force de présentification que l’espace déploie toute la richesse de son “ message ”. Mais, contrepartie de cette richesse, la “ langue ” de l’espace est impuissante à dire les évolutions.

Et c’est en cela que “ lire ” l’espace est limité, mais intéressant: nous pouvons ainsi recueillir des nouvelles de nos voisins humains “ là où les conflits ne sont plus représentables ”, donc plus exprimables verbalement, mais présentables, pourrions-

---

<sup>232</sup> Jean Laplanche et Jean-Baptiste Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, sous la direction de Daniel Lagache (P.U.F., Paris, 1967); page 195 pour la définition de l’imaginaire; voir aussi pages 474-475 ce qui concerne le symbolique).

<sup>233</sup> Mohsen Toumi, pages 197 et 190, in *Maghreb: les années de transition*, sous la direction de Bassma Kodmani-Darwish (travaux de l’IFRI, Masson éditeur, Paris, 1990).

nous dire; de plus, “ ce qui est accessible par l’espace... c’est le monde de l’être ”, comme nous le disait Gisela Pankow<sup>234</sup> dans le chapitre précédent.

Ce monde de l’être peut aussi être nommé monde des origines, de l’unité, de la loi, monde des éléments fondamentaux (au sens justement où Jacques Fontaine dit que “ la trame villageoise est l’élément fondamental de l’organisation de l’espace ” - et peu importe alors qu’Amizour puisse aussi être classé aujourd’hui dans les petites villes). C’est un monde structuré qui subsiste dans ses lois et déterminations par-delà les variabilités du réel historique et social. Il importerait donc d’en tenir compte dans la communication et son apprentissage.

Le philosophe Ernst Cassirer<sup>235</sup>, dans sa “ Philosophie des formes symboliques ” a montré pour sa part que, même en prenant l’espace comme une simple forme de l’intuition empirique, “ on aperçoit aussitôt que cette forme est traversée et remplie d’éléments symboliques ” (tome 3, page 173), et qu’il existe dans l’organisation de l’espace représenté “ un principe de choix ”, “ un point de vue déterminant ” (tome 3, page 186).

L’espace peut donc permettre d’approcher les structurations enfouies, la substructure d’une culture, surtout lorsque celle-ci est en mutation rapide ou vit des conflits de normes, de représentations et de langages. Appelons cette structuration “ symbolique ” tant que rien en vient faire pièce à cette dénomination, et opposons-là au réel.

La “ langue ” de l’espace renverrait alors à la langue ou aux langues utilisées pour communiquer en une relation qu’il restera à préciser: elle en serait l’ancrage, la mémoire et la trace des lois d’organisation communicative. L’imaginaire, point d’articulation entre réel et symbolique, lieu du langage, serait donc convié à s’expliquer - à se dire, à se déployer. A s’expliquer et à être expliqué: par l’espace, mais aussi au-delà, dans les formes, moyens et enjeux de la communication et de son apprentissage.

Cette “ langue ” de l’espace qu’appelle Roland Barthes de ses vœux ne saurait être reconstruite sans tenir compte des spécificités mises au jour ci-dessus, particulièrement des deux niveaux distincts de lecture et de compréhension: le réel / le symbolique, que la culture étudiée réinterprète en ces deux ordres distincts que sont la présence / le sacré. Ces deux ordres peuvent être dits analogues à l’opposition réel /

---

<sup>234</sup> Gisela Pankow, L’homme et son espace vécu (Aubier, Paris, 1986 pour la traduction française), page 11.

symbolique<sup>236</sup>, au sens premier du terme analogue qui est rapport de proportion. En effet la présence croise, concrétise, assume et rend compte à la fois du réel et du symbolique; c'est un symbolique " minuscule ", renvoyant au symbolique assumé par le sacré et notamment la religion. Ce sacré ne méconnaît pas le réel, il le magnifie en l'unifiant dans ses chatoiements les plus divers.

Par ailleurs, cette " langue " de l'espace, qui " dit " le re-surgissement, parfois violent, de la loi du vieux fonds refoulé et de la parole trop longtemps encadrée, fonctionne le plus utilement lorsqu'on laisse se manifester, autour de repères choisis pour cela, des différences, des écarts.

Et ceux-ci, seul le langage verbal peut les formuler, en rendre compte, permettre que distance en soit prise, les analyser, et peut-être les faire évoluer. A condition, nous l'avons déjà dit, de suspendre momentanément les interprétations et les appartenances, de manière à pouvoir regarder du côté dur apport signifiant / signifié.

Ainsi se voient clarifiés un peu les liens de l'espace avec la communication, dans toute la complexité de la présence et toute la prégnance du sacré.

L'analyse linguistique gagne donc à être complétée, prolongée par la lecture de la " langue " de l'espace, et par d'autres analyses venues d'autres horizons du savoir. L'intérêt de cette façon de faire, est, outre la plus grande richesse des résultats, le fait qu'une analyse double (au moins) mais non simultanée permet de ne pas clore ses résultats en un système arrêté.

A l'analyse linguistique - du langage de l'institution en particulier - le repérage des évolutions socio-historiques.

---

<sup>235</sup> Ernst Cassirer, La philosophie des formes symboliques [tome 1, " le langage ", tome 2 " la pensée mythique ", tome 3 " la phénoménologie de la connaissance "] (éditions de Minuit, Paris, 1972, pour la traduction française; 1ère parution en 1953, Yale University Press).

<sup>236</sup> Dans notre travail de D.E.A. sur le Maroc (juin 1982, Université de Besançon), nous avons comparé les fonctions de l'école en Europe et au Maghreb : en Europe, il s'agit de l'intégration d'un capital culturel, de l'achèvement de sa personnalité selon les codes en vigueur ; au Maghreb, il s'agit de même d'intégrer un capital culturel, mais aussi de fonder son identité dans le passé, ce qui inclut la plupart du temps l'intégration d' " une dialectique brutale entre l'Être et l'apparence " (page 27). Nous avons également montré (pages 4 à 17) que le statut des langues parlées est solidement ancré dans leurs variabilités: la langue orale est " la langue de l'affectivité et du quotidien ", tandis que l'arabe écrit, classique et moderne, est " la langue du cérémonial, religieux, social, intellectuel, [...] la langue du sacré, la langue du sublime " et que le français est " la langue du pouvoir... et la langue du progrès ", perçu tantôt comme langue inférieure et tantôt comme langue supérieure, selon " une double échelle de valeurs " qui interfère avec la précédente (valeur apparente, d'existence, valeur réelle, de sacré). Parler français, c'est donc " démultiplier encore son identité, mais aussi tenter de la rassembler ", puisqu' une identité " toujours fonction du vis-à-vis,... en projection, en instance, en souffrance, ... toujours sise dans un 'ailleurs' pour exister a besoin sans cesse de se dire... selon des formes spécifiques, acceptables par la collectivité " (page 18).

A la lecture-reconstruction de la “ langue ” de l’espace l’ouverture à la richesse de l’être, le retour éclairé aux règles de la communication et à son fonds ancien, lieu où se nouent les différences et où se fonde l’unité.

A l’ouverture sur l’altérité, la mise en relation avec les mots et les analyses des autres, pour que chatoie la richesse de l’être alliée à la force de vie et d’invention des hommes du temps présent.

#### 4.2.5. *Ouverture sur l’altérité*

Lorsque nous aurons vérifié, grâce à Jean-Claude Brûlé et Jacques Fontaine<sup>237</sup>:

- que les taux de scolarisation ont subi un tassement (78,7 %) durant la période qui nous intéresse, et que 20 % seulement d’une classe d’âge entre au lycée, avec de forts taux d’échec au baccalauréat;

- que l’économie et l’urbanisation ont connu durant la même période de graves dysfonctionnements;

Qu’aurons-nous apporté à nos analyses (et à nos lycéens) sinon des limites? Oui, les distorsions entre habitus hérités et habitus nouveaux (sous-tendus par des processus d’abstraction différenciés), auxquels se confrontent et s’essaient les lycéens sont génératrices d’échecs. Et nous retrouvons les entraves au libre cours de l’abstraction (notre hypothèse d’ensemble), que nous avons essayé de tenir à distance.

Mais que peut le savoir qu’apporte la lecture de la “ langue ” de l’espace joint à la lecture analytique des textes institutionnels ? C’est la question devant laquelle nous nous trouverons dans le prochain chapitre consacré aux rôles, modalités et limites de l’enseignement d’une langue seconde.

Lorsque ces mêmes auteurs, après Jacques Berque<sup>238</sup>, nous montrent le rôle capital de la complémentarité entre espaces, nous aurons certes étayé nos dires sur la

<sup>237</sup> Jean-Claude Brûlé et Jacques Fontaine, l’Algérie, volontarisme étatique et aménagement du territoire (1986, URBAMA, Institut de géographie de Tours / Université de Franche-Comté), pages 168 à 172, et pages 201 à 205.

<sup>238</sup> Jacques Berque, Les Seksawa, recherches sur les structures sociales du haut-Atlas occidental (thèse Lettres - Paris, P.U.F., 1954), notamment le chapitre 1 de la seconde partie, intitulé “ Organisation de l’espace ” sur la complémentarité entre ville-campagne. Voir aussi, par ailleurs, en première partie, ce qui concerne les relations entre le nom et l’espace: ... “le nom ne sous-tend donc ici aucun statut de parenté. Il se réduit à une simple notation verbale au contenu à la fois limité et fuyant... un signifiant sans signifié... Mais ces syllabes en revanche portent d’exactes correspondances topographiques ” (page 3).

continuité entre espaces, ce refus du vide, sauf pour des fonctions précises et signifiantes, mais nous ne saurons pas plus s'il convient dans l'enseignement de comprendre, partager et diffuser cette façon de faire, en rayonnement de proche en proche, parce que sa pérennité même témoigne de sa solidité; ou s'il faut s'essayer à transmettre d'autres façons de faire et de penser, d'ouvrir sur l'autre processus d'abstraction. Cette seconde préoccupation, jointe à la question posée au paragraphe précédent, nous porte vers le chapitre suivant, dans lequel nous étudierons l'espace de l'enseignement.

L'ambition est d'ouvrir l'accès aux règles de base d'un enseignement adapté à la fois au contexte et aux exigences de la modernité.

## **POUR CONCLURE**

Ce chapitre nous a permis de déployer l'analyse d'espace et de l'appliquer, au rythme de la lecture, et du lecteur qui s'approche, à l'espace de l'expérience. Cette lecture a été confrontée aux résultats de l'analyse linguistique du langage de l'institution et à d'autres analyses et d'autres auteurs-lecteurs.

Cet espace est à la fois homogène et hétérogène, englobant et ouvert de toutes parts. Entre le lycée, le village agricole, sous-ensembles du village, et le village lui-même, il y a à la fois analogies et différences.

Les différences qui se font jour, dans les structurations de l'espace comme dans son vécu, sont autant de différences qui se font jour, dans les structurations de l'espace comme dans son vécu, sont autant d'options possibles pour la communication et l'enseignement.

Mais il convient alors de mesurer plus précisément ce qui est possible et ce qui ne l'est pas, en d'autres termes jusqu'où il est vivable d'aller trop loin des habitus anciens. Ce sera le but majeur du chapitre qui suit, le dernier de cette deuxième partie, et de ce travail.

## RÉSUMÉ DU CHAPITRE CINQ

La “ langue ” de l’espace fait exister un monde, elle ne le dit pas, comme le ferait le langage verbal. D’où sa richesse mais aussi ses limites: elle déploie l’être, mais reste impuissante à montrer l’évolution d’une situation.

Il s’est agi de percevoir / représenter un monde, comme le fait l’enfant (ou le néo-arrivant dans un univers étranger) selon Jean Piaget; par assimilation et accommodation, en des coordinations et constructions de schémas successifs, par le biais d’opérations concrètes. Nous avons perçu l’algorithme du sacré et de la présence, dans la conjugaison des deux ordres, le symbolique et le réel.

La “ langue ” de l’espace dans sa reconstruction nous a permis de mettre en évidence que les choix d’espaces du village étaient des choix politiques, au sens antique et plein de ce terme :

- 1) réalisation continuée d’un équilibre transactionnel entre fonds ancien et Etat ;
- 2) reconnaissance mais limitation du rôle de l’Etat ;
- 3) valorisation de l’englobement et de la continuité en une dynamique de rayonnement et de parentés de proche en proche.

Elle nous a également permis, dans la lecture de l’espace du lycée, confronté à celui du village et à celui du village socialiste agricole, de mettre au jour deux règles-clés de la communication et trois règles d’évolution :

- 1) la nécessité d’une suspension des interprétations ;
- 2) la nécessité de l’emploi de médiations ;
- 3) le nécessaire respect des centres, compte tenu de leur force symbolique ; d’où des possibilités de translation mais non de suppression ;

4) le nécessaire maintien d'espaces intermédiaires, transactionnels, pour abstraire selon le mode ancien, par rayonnement de proche en proche, et pour communiquer ;

5) le respect de l'identité et du besoin d'identité, au besoin pour en construire une collectivement.

Les différents espaces considérés ne se définissent qu'en vis-à-vis l'un par rapport à l'autre (le proche en relation avec le lointain, par exemple), et non en soi, donnant ainsi à toute définition une forme dialoguée, dynamique, porteuse peut-être d'évolution - ou du même va et vient reconduit.

L'interculturel, comme espace de " liberté interstitielle " où pourrait avoir lieu l'enseignement d'une langue seconde, est donc à cartographier, à construire. Il est l'aspect abstrait de l'espace de l'enseignement qu'est la salle de classe.

## **BILAN / PERSPECTIVES**

### 1 - Que sommes-nous en train d'instituer ?

Nous avons expérimenté une lecture-reconstruction de la “langue” de l'espace; nous en avons vu les possibilités et les limites.

Nous continuons donc à expérimenter un mode de compréhension pluriel des contextes culturels. Nous avons posé en fin d'introduction l'exigence méthodologique de Georges Devereux d'“explication double mais non simultanée” de la réalité.

Nous y ajoutons ici, parce que l'une des règles-clés de la communication dans le contexte considéré est le caractère indispensable des médiations, l'utile médiation de l'altérité : autres analyses, d'autres analystes. Ce qui était pour nous une sécurité supplémentaire, un mode de vérification de nos résultats, est devenu un élément même de la recherche d'explications, que nous entrevoyons à présent comme trinitaire.

Notre choix est motivé par le rapport entre nos résultats et l'hypothèse d'ensemble sur les processus d'abstraction : l'apport d'autrui s'est révélé indispensable pour éviter que les résultats ne demeurent dans l'équilibre de l'être en attente, sans pouvoir être qualifiés plus précisément. Si la lecture de l'espace fait entendre la voix du sujet, vif-absent, et si la lecture des textes institutionnels nous apporte l'écho du dialogue entre institution et peuple, seul un tiers-parlant peut réconcilier les deux lectures dans une compréhension productive, même si elle est moins immédiatement heureuse parce que dépouillée de sa plénitude originelle.

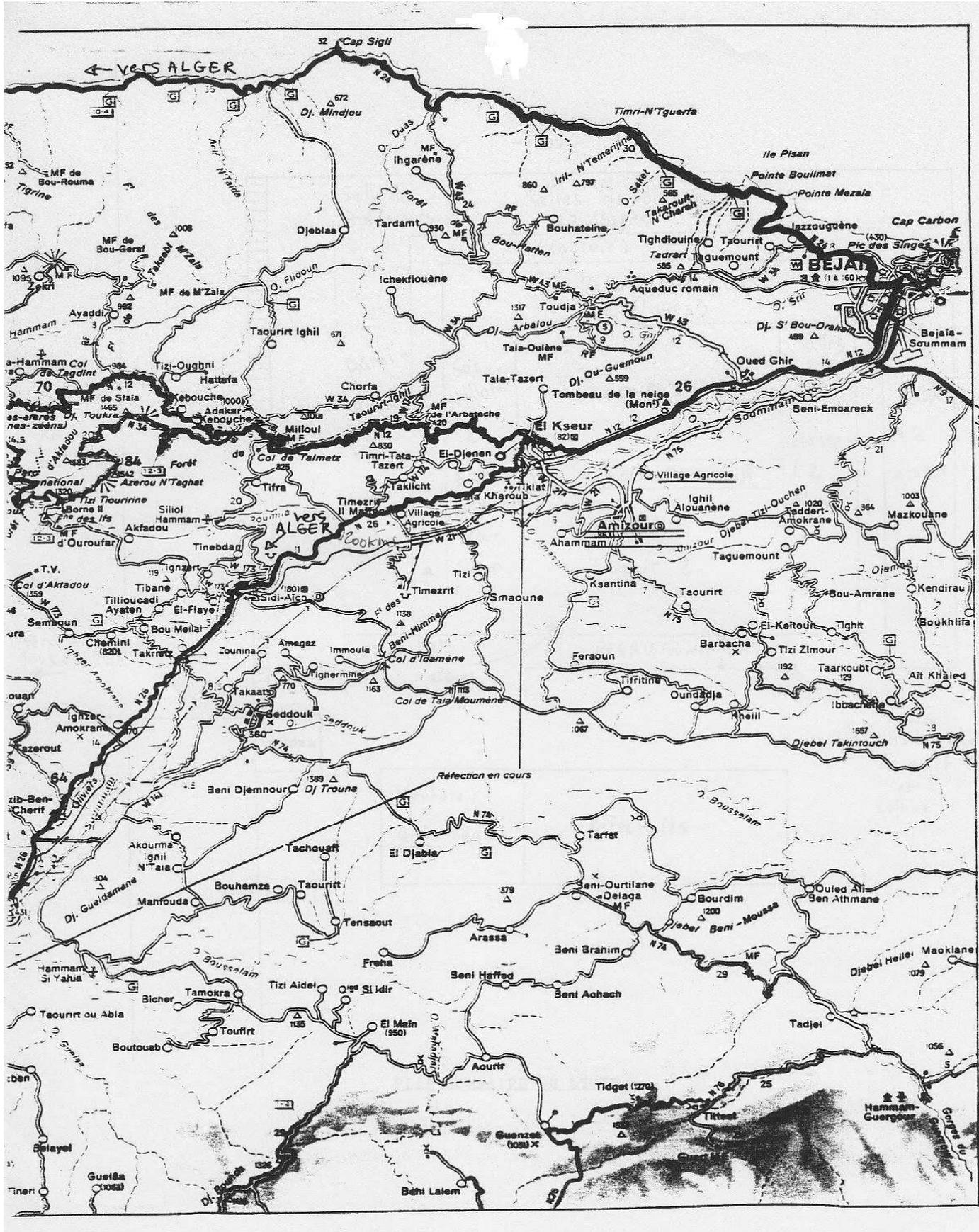
### 2 - Comment allons-nous continuer ?

Il nous faut aller fréquenter les lieux communs de l'enseignement: concrètement, c'est la salle de classe; abstraitement, il s'agit de l'interculturel.

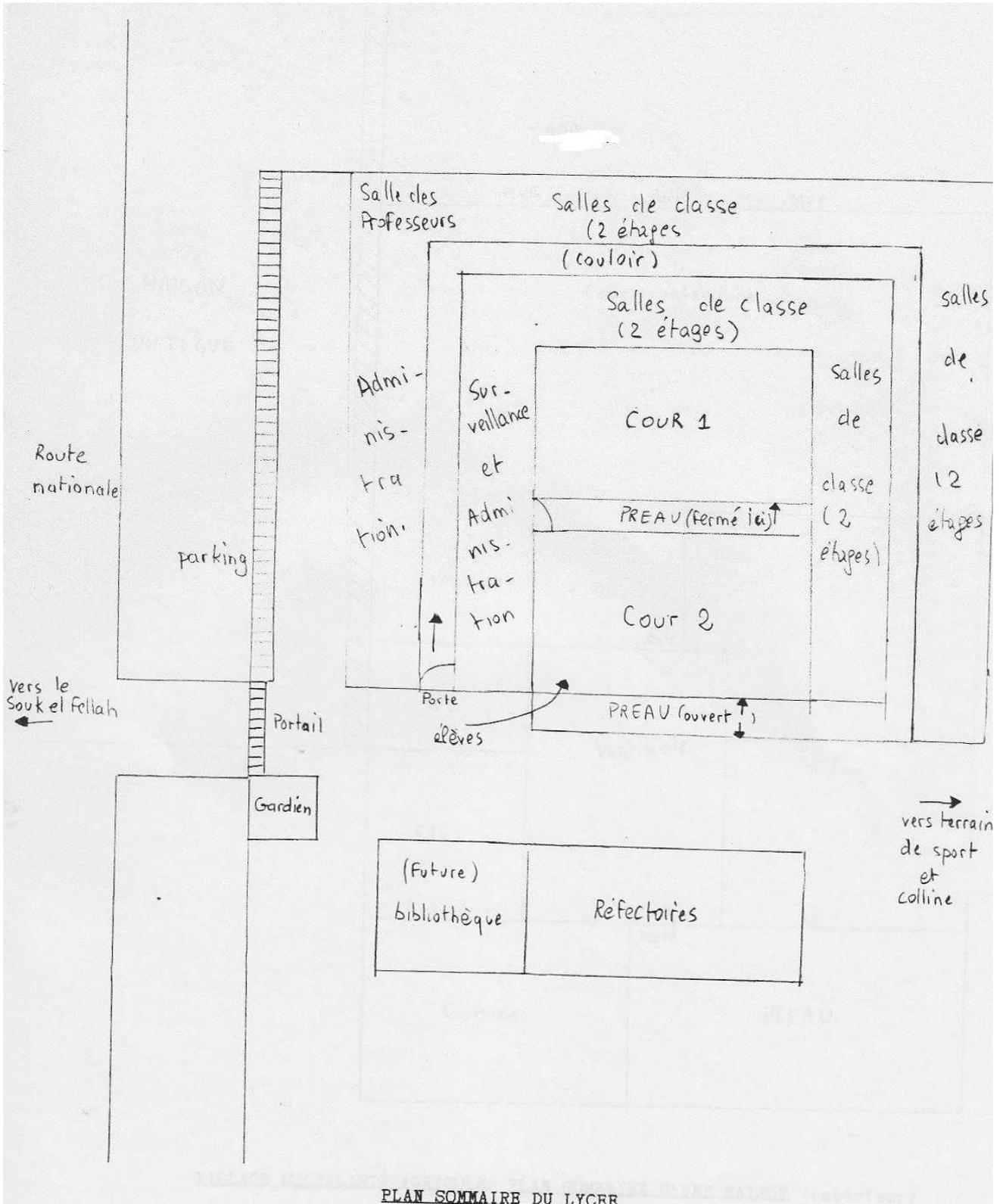
Les variations reconnues dans les modes d'habiter, avec leurs différences et leurs parentés devraient nous permettre de dégager des règles utiles à la communication et à l'enseignement.

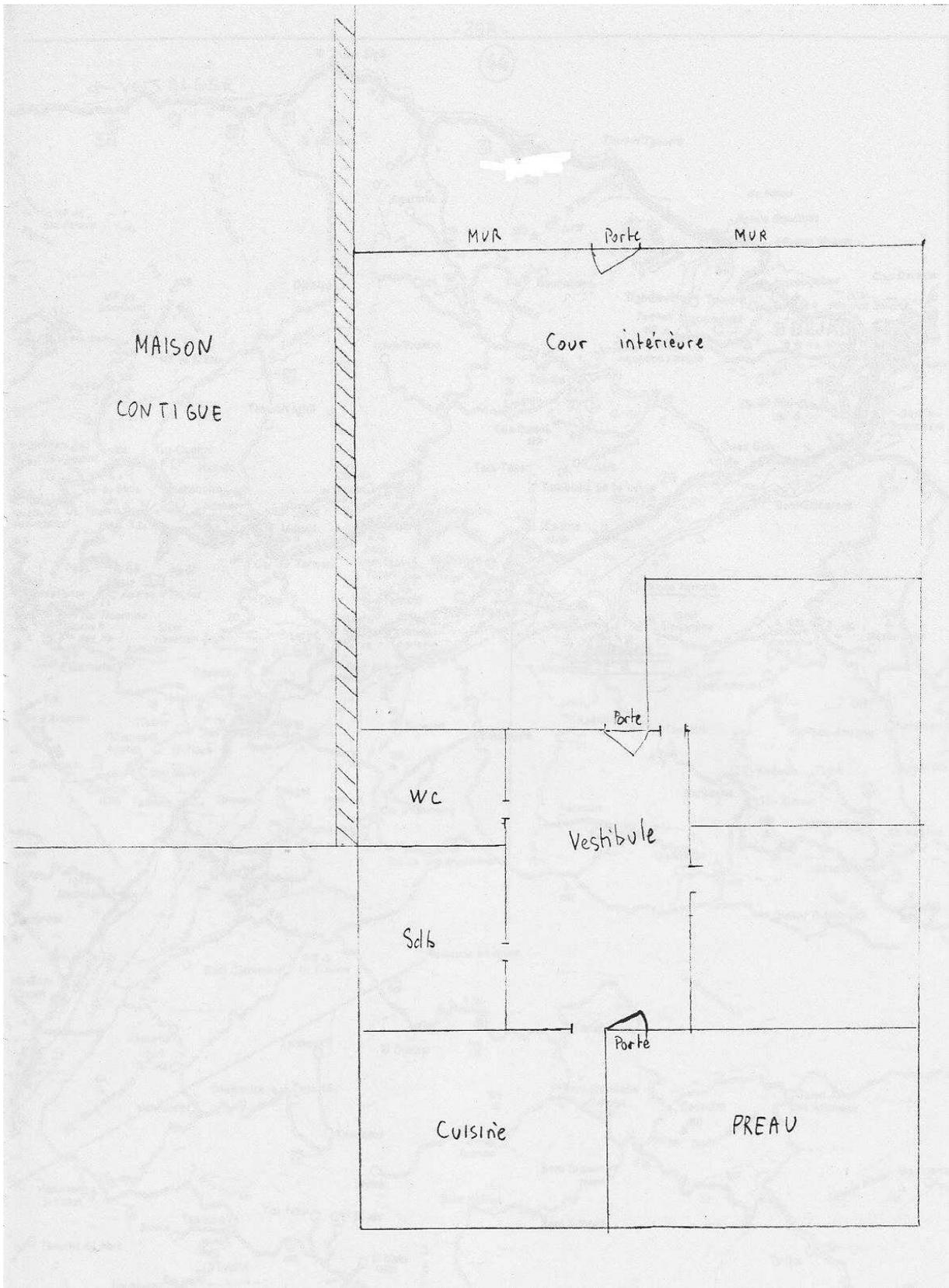
Elles devraient également nous permettre de faire la distinction entre ce qui peut évoluer maintenant (et comment) et ce qui n'est pas négociable, de façon qu'enseigner puisse contribuer vraiment, et plus profondément que le simple volontarisme, à la construction d'habitus renouvelés mais authentiques.

ANNEXES : carte et plans



[Tapez un texte]





**Plan d'une maisonnette du village agricole socialiste**

## **CHAPITRE SIX - L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT**

**Avant de poser la question “ quoi enseigner ? ”, il faut poser la question “ où enseigne-t-on ? ”**, dans quel espace. Ceci, tout en sachant que les deux questions sont liées. Identifier le pays, les pouvoirs, l'établissement, les lieux concrets, comme nous venons de le faire, est cependant un préalable nécessaire mais non suffisant.

En même temps que dans une classe, l'enseignant enseigne dans un espace qui est celui de l'enseignement dans le pays considéré, et aussi son sous-ensemble particulier, l'espace de la langue française au lycée dans le pays considéré.

Nous étudierons donc ces espaces, dans lesquels se nouent concret et abstrait, volonté étatique et identité collective, cultures et culture. Nous le ferons en croisant la lecture de l'espace concret de la classe, celle du vouloir institutionnel par ses textes, et celle de la substructure ancienne telle qu'elle émerge dans les paroles dites. C'est donc un retour sur la partie I de notre travail, et sa conjugaison avec d'autres analyses. Le but est de concentrer notre effort sur la compréhension de l'espace de l'enseignement, qui résulte à la fois des textes, du vécu présent et du passé.

Nous montrerons que, dans l'espace de l'enseignement, l'institution a voulu transformer le transactionnel séculaire en innovation essentielle, au risque de détruire les bases même de l'identité collective. L'enseignant et les élèves sont les premiers concernés par cet état de choses, parce qu'ils le vivent, l'assument, en sont parfois victimes et tentent de le transformer.

L'espace de l'enseignement a souvent servi de laboratoire à la transformation sociale. Proclamant son caractère essentiel, l'institution ne se trompe pas. Mais elle n'a sans doute pas le dernier mot en la matière...

## **I - MISE EN PLACE DU TRAVAIL**

### **1.1. Remarques préalables sur l'abstrait et le concret**

Tandis que les espaces étudiés précédemment étaient soit abstraits, par-delà l'échelle humaine individuelle (l'Algérie en tant que pays, chapitre 4), soit concrets, à

la mesure de la perception-représentation vécue (le village, par exemple, chapitre 5), l'espace de l'enseignement participe de l'abstrait et du concret.

En effet, l'espace de l'enseignement est tout à la fois la salle de classe, ce qui s'y déroule, la classe comme groupe humain, et la classe comme produit des directives institutionnelles. De même, son sous-ensemble, l'espace de la langue française au lycée, est un espace historique, social, symbolique et matériel.

Il découle de ce fait deux conséquences :

1. il nous faut impérativement mettre au jour les règles implicites de “ passage ” entre abstrait et concret, institué et vécu; d'où une nécessaire analyse de l'office qu'est l'enseignement, ses acteurs, sa scène, son interprétation, rapportés aux directives institutionnelles;

2. il faut ensuite comprendre comment s'effectuent ces “ passages ” au lycée, dans l'espace de la langue française, d'après les productions des élèves, comparées aux directives institutionnelles.

Dans les deux cas, un processus d'abstraction est à l'oeuvre, qu'il faut essayer d'esquisser.

## **1.2. Rappel de nos avancées**

Deux façons (au moins) de communiquer, et deux modes de composition des processus d'abstraction sont à prendre en compte: l'un, persistance de la sous-structure ancienne, fonctionne par rayonnement de proche en proche; l'autre s'essaie à la généralisation, à l'extériorité.

Une expression “ encadrée ”, des processus de pensée brouillés génèrent des “ blocages ” dans l'expression-compréhension de la langue française; mais ils laissent sourdre la sous-structure ancienne. Cet espace laissé à la communication, ce fonds de parole collective pourraient sans doute être utilisés en classe de langue.

Ainsi, la lecture d'espaces (partie II de ce travail) permet-elle de rendre au présent la sous-structure ancienne; de même, les ambiguïtés posées sur les articulations du discours (partie I de ce travail), par la prévalence des marques de la juxtaposition, préservent-elles, contra la linéarité qui est la loi du discours logique et chronologique,

la possibilité de relations multiples et simultanées (ou perçues comme telles), proches de la perception / représentation à son origine, là où elle se noue pour se développer.

### 1.3. Ce que nous allons tenter

“ Rendre la parole aux bases ” - ce sont les termes de Jacques Berque<sup>239</sup> - comme il apparaît nécessaire de le faire, après les analyses de notre première partie, écouter l'écart entre volonté institutionnelle dite et jeu effectif dans l'espace de l'enseignement: l'activité de l'enseignant, celle des élèves. Mettre au jour les logiques d'assemblages entre l'hétéroclite d'un espace d'enseignement à habiter.

Martin Heidegger<sup>240</sup> met en évidence les relations entre habiter et penser, entre l'habiter et le parler: “ montrer... est un trait fondamental de la pensée,... la voie vers ce qui... *donne* l'homme à penser ”, “ bâtir habite penser ”, et plus précisément “ bâtir est édifier des lieux, c'est également fonder et assembler des espaces ”. “ L'homme habite en poète ”, dit-il aussi, selon un vers d'Hölderlin, rendant au langage sa fonction fondatrice, autant sinon plus qu'expressive, et à l'être sa demeure.

Nous confronterons donc l'espace de la classe dans ses significations, les dires institutionnels sur l'espace de l'enseignement, les dires traditionnels, les dires méthodologiques européens, et le vécu de la classe.

## II - L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT

Nous allons montrer comment le volontarisme étatique a tenté de neutraliser le vieux fonds, ce qu'il suppose de permanence, d'immanence aux êtres, aux choses

<sup>239</sup> Jacques Berque, *L'intérieur du Maghreb*, page 145 (éditions Gallimard, Paris, 1978).

<sup>240</sup> Martin Heidegger, *Essais et conférences* (éditions Gallimard, Paris, 1958, pour la première édition en français; 1966 pour l'édition utilisée ici), pages 175, puis page 179.

(l'abstraction en rayonnement de proche en proche) et aussi de résistance active-passive, durable, de défense de l'identité par le recours au sacré.

Et ceci dans le but de substituer à ce vieux fonds, dans l'enseignement, une rationalité dite "moderne" à l'aspect mécanique, impersonnel - mais cependant magique. De là vient sans doute que l'espace de l'enseignement est traversé d'une fracture profonde entre volonté et vécu, entre racines et avenir. De là aussi la nécessité d'un "médiateur" présent mais non-dit comme tel qui harmonise tout en s'effaçant ces deux aspects dont chacun tente de nier l'autre: le professeur.

## **2.1. Enseigner : une scène et un office**

### *2.1.1. L'espace de l'enseignement selon l'institution*

Selon le texte ministériel de 1983 (Réforme de l'enseignement secondaire, voir annexes, fin tome 1), c'est un espace "unifié", "refondu dans son ensemble selon des critères réalistes" [document page 9], dont le but est "d'abolir les différences". C'est pourquoi, compte tenu de "l'énorme retard à combler"... "l'ensemble du territoire est quadrillé par un vaste réseau d'établissements" [document, page 13].

Ce n'est cependant pas un espace consciemment voulu inhumain: des mesures sociales ont été prises, par exemple en faveur des enfants des campagnes, ou pour aider les élèves des classes techniques à financer leurs fournitures scolaires. Et les livres de classe sont très peu chers en Algérie, comme du reste nombre d'ouvrages subventionnés ou publiés par une entreprise nationale d'édition et vendus à bas prix.

Mais c'est un espace qui se veut ordonné d'en haut; l'est-il tout à fait? L'orientation, par exemple, sera "en principe" (c'est nous qui soulignons) réalisée "en fonction des aptitudes individuelles des élèves... et en considération des besoins exprimés par le Plan".

Les directives aux enseignants, quant à elles, parlent d'"enseignement intégré", qui saurait faire pièce à l'hétérogène.

### *2.1.2. La salle de classe*

C'est un rectangle meublé de chaises et de tables sur trois rangées, que les élèves n'ont de cesse de souder en longues rangées homogènes. Dans ce rectangle qu'est la salle de classe s'inscrit alors une formation en carré, celle des élèves. Est-ce celle de la fameuse tortue romaine? On pourrait y voir aussi ces larges rangées de croyants oscillant d'un même souffle à la mosquée... Le désir de faire bloc, d'être ensemble paraît en tout cas bien présent. Nous verrons plus loin, dans la partie de synthèse, quelles sont les relations entre cet espace expérimenté et l'espace scolaire selon les spécialistes que sont Pierre Ferran et Louis Porcher<sup>241</sup>.

La place de l'enseignant est marquée par une estrade et un bureau, situé le plus souvent à gauche ou à droite de l'estrade, de façon à laisser libre l'accès au tableau.

L'ouverture sur l'extérieur ? Ce sont les baies vitrées donnant sur la cour de récréation ou, pour les plus agréables, sur la colline.

La salle de classe est ouverte sur le couloir par deux portes, 'lune au fond de la classe, la plupart du temps fermée à clé, et l'autre à hauteur de l'estrade. A côté de cette porte, pleine, il y a, détail remarquable, un large pan vitré d'environ 1, 50 mètre de large sur 2,50 mètres de haut, qui permet à qui circule dans le couloir de plonger son regard dans la salle de classe. Nombre de fois, la porte s'est ouverte, sous la main fébrile d'un proviseur interrogeant le premier rang : où est votre professeur ? Le professeur est au fond, ou par côté, auprès d'un élève - pas à SA place, en tout cas. SA place qui lui est à la fois propre et commune à tous.

### 2.1.3. *La place et le rôle de l'enseignant*

Nous venons de voir qu'ils sont étroitement marqués dans l'agencement et l'architecture de la salle de classe, comme dans les comportements. Les comportements des élèves tendent à accréditer un clivage entre les élèves (être collectif fusionnel) et l'enseignant. L'attitude du proviseur va dans le même sens: le professeur, pour être professeur, et parce qu'il l'est, doit demeurer à sa place.

Qu'en est-il des textes de référence ?

#### a) *Les textes institutionnels*

---

<sup>241</sup> Pierre Ferran, Louis Porcher, L'aménagement de l'espace scolaire (éditions Delagrave, Paris, 1973).

L'enseignant est un "moyen humain", une partie du "potentiel humain" destiné à étayer le "potentiel économique" (in Réforme de l'enseignement secondaire - introduction de ce texte, voir annexes du tome 1). Il est donc quasiment nié en tant que personne, et plus précisément en tant que sujet.

Il apparaît chosifié, puisqu'un "profil de ces enseignants nécessaires" peut être défini. Mais ce profil n'est finalement pas défini, sauf à considérer qu'être national est une caractéristique constitutive d'un profil d'enseignant (document cité supra, page 14). Ainsi, pour la reconversion des enseignants destinés à enseigner en langue arabe et enseignant originellement en langue française, faudra-t-il les recenser, classer par niveaux, leur donner "des fiches techniques pédagogiques" (document cité supra, page 19).

Cet enseignant "fonctionnel", qui pas une fois n'est appelé professeur, doit à la fois étroitement contrôler et être contrôlé: ses préparations de classe, leur évaluation sous forme d'avant / après, tout cela devra être noté sur "un cahier de textes personnel... qui permettra le suivi et le contrôle permanent" (Directives aux enseignants page 15). Tout se passe comme s'il n'était qu'un maillon, une courroie de transmission dont l'unique vertu est d'être là, fidèle au poste.

Une nuance est perceptible toutefois, selon le niveau du texte institutionnel considéré dans la hiérarchie des normes et selon sa date: alors que la Charte nationale algérienne de 1976, à valeur constitutionnelle, parle de "soutenir rationnellement la fonction enseignante", cet aspect des choses est gommé ensuite.

#### b) *La substructure ancienne*

Ce qui suit est la synthèse de sources multiples, redites, croisées: conversations avec les parents, les élèves, les autorités du lycée..., confrontées à la littérature.

Il semble demeurer une attitude complexe par rapport à l'école: ce n'est pas aussi important que la vie réelle, là où chacun fait ses preuves; le maître a cependant une parole qui ne peut être mise en doute, ni par l'élève ni par ses parents.

La littérature étudiée en classe peut nous fournir des indices. Mouloud Feraoun, racontant son enfance kabyle dans Le fils du pauvre<sup>242</sup>, fait s'exprimer ainsi le narrateur auquel son père vient de faire remarquer sa faiblesse scolaire, rachetée par le fait qu'il vient de fabriquer une flûte: "Moi qui croyais passer inaperçu parmi la cinquantaine des camarades qui formaient la classe, voilà qu'il [le maître] se rendait

---

<sup>242</sup> Mouloud Feraoun, Le fils du pauvre (éditions du Seuil, Paris, 1954), page 56.

compte de mon travail, qu'il me connaissait particulièrement, qu'il connaissait mon père! C'est donc qu'il connaissait tous ses élèves! [...] En réalité, mon père était plus fâché de ma flânerie que de ma mauvaise place à l'école... ”.

De même, le fonds de proverbes est riche de formulations comme: “ que le maître te frappe si tu as mal agi, et moi, ton père, je te tuerai ”.

Rappelons aussi qu'à l'école religieuse, le maître jouit de l'autorité incontestée qui est celle du Coran qu'il a mission de transmettre, dans l'exactitude des formes, par la récitation collective. Les châtiments corporels ne sont pas rares. Le maître, comme le père, et comme l'autorité divine, est incontestable. Il y a en principe délégation de pouvoirs de l'un à l'autre, analogies en chaîne du divin au quotidien, ce qui suppose au minimum des croyances communément acceptées.

#### 2.1.4. *Objectifs explicites de l'enseignement*

Selon la Charte nationale, l'objectif majeur est de “ transformation et assainissement social ” notamment par la conquête de la “ rationalité ”, la “ maîtrise des sciences et techniques ” et “ la lutte contre l'analphabétisme (c. annexes page 50). Nous retrouvons ici notre double gamme d'objectifs, d'ordre éducatif et d'ordre communicatif.

Ces vastes objectifs ont un inconvénient majeur: ils ne sont guère opératoires. Ce plus, ce sont essentiellement des objectifs “ institutionnels ”<sup>243</sup>.

Sans doute ces objectifs sont-ils nécessaires à la construction d'une nation (l'étude de la III<sup>e</sup> République en France, et notamment des grandes lois sur l'éducation, tout cela pourrait montrer des analogies avec ces formulations). En tout cas, ils ne sont ni honteux, ni ridicules, même si l'ambition de “ changer la vie ” traduite en mesures concrètes a montré les limites et les dangers d'une telle “ traduction ”-réalisation.

---

<sup>243</sup> Voir Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères* (CLE international éditeur, Paris, 1980), page 20.

### 2.1.5. Synthèse sur les enjeux: changer et / ou continuer

Incontestablement, la substructure ancienne est à la fois vivace et atteinte: ainsi les parents et les élèves paraissent-ils, en 1983-85, plus soucieux de réussite scolaire et d'insertion sociale; mais l'école n'est qu'un moyen de socialisation parmi d'autres.

Son intérêt est l'accès à la modernité des autres avec, en filigrane, un danger de perversion de soi qui justifie toutes les réserves et restrictions mentales.

L'institution résout le problème du maître en niant celui-ci comme personne et comme sujet, en lui assignant une place fixe et des fonctions fermées. En effet, l'enseignant ne peut plus être le délégué de l'autorité en droite venue, parce que la chaîne analogique a été distordue ou cassée: l'autorité divine et l'autorité terrestre, explicitement et implicitement ne font qu'une dans la substructure ancienne, et c'est ce qui fonde l'autorité du chef et l'autorité du père. Or, si la religion se porte normalement, l'institution, elle, cherche sa légitimité tout en l'affirmant sans relâche, et ce n'est pas tout à fait la même que la légitimité divine - mais il ne faut pas le dire.

La solution est alors que l'enseignant ne soit rien, qu'un reproducteur fidèle de l'amalgame entre ancien et nouveau: celui réalisé en haut lieu, amalgame fragile parce que forcé; celui aussi vécu à la base, silencieuse métaphore, fragile et obstinée.

Comment alors espérer faire passer cet amalgame pluriel (dont la pluralité même doit être tue) dans les pratiques de vie et d'apprentissages par la seule "reproduction"? Il n'est justement pas une reproduction mais une tentative de perdurer et de créer du nouveau. Que cette croyance ait pu mûrir et se diffuser, voilà qui en dit long sur la rationalité opératoire de l'amalgame. Elle existe, mais elle n'est pas celle qui est dite. C'est comme si l'élan de la volonté avait pu avoir en la matière valeur magique...

Ainsi les bases, le fonds ancien se voient-ils neutralisés de façon à laisser place à du nouveau. Les bases sont neutralisées, mais n'ont pas disparu, il convient donc de traiter avec elles, de passer alliance ou de prendre distance. Cette conciliation, seuls des médiateurs humains multiples et différenciés peuvent en prendre la charge, partout où ils se trouvent.

Ceci revient, dans la pratique, à confier de fait à l'enseignant la charge d'harmoniser l'hétérogène, de conjuguer l'ancien et le nouveau. Cela revient à ce qu'il soit tout, sans que jamais cela puisse être dit. Il devra être médiateur, gardien de l'autorité, représentant d'une culture authentique, (parfois) selon les cas, chantre ou

suppôt de la modernité, défenseur de la diversité des cultures, promoteur de l'expression personnelle, et (parfois encore) oracle rappelant les prescriptions du dieu unique, ou les hauts faits de la guerre de libération...etc. C'est là beaucoup de rôles, surtout lorsque le silence règne, et que la formation des enseignants ne prend pas ces rôles en compte (ainsi, par exemple, convertir les enseignants francisants à l'arabisation se fera par " des fiches techniques pédagogiques "!).

## 2.2. Les acteurs et leurs pratiques

### 2.2.1. *Les fonctions de l'enseignant: tout et rien*

La première fonction est celle d'aide à l'adaptation, à la formation et à l'information. Le professeur est de quelque part et cet ancrage permet à l'élève de le situer de se situer: s'il représente un pays étranger, il s'ensuit qu'il a un regard sur l'Algérie (le contraire serait insultant); s'il est algérien, il a des positions sur les grands problèmes, la religion, la femme, le socialisme, le sport, l'avenir (ces thèmes sont les centres d'intérêts majeurs cités par nos trois classes).

Institutionnellement, le professeur (dit "l'enseignant") est absent de la méthodologie sauf " dans une classe faible " où l'aide du professeur est alors requise, temporairement bien sûr (cf. annexes, directives page 12). Ou alors, s'il est présent, c'est génériquement, mais jamais personnellement: " le collectif des enseignants ", " On " (directives page 13); précisons là qu'il s'agit seulement d'évaluer le travail, après la classe.

L'habiter de l'espace, " projection symbolique des structures les plus fondamentales de la culture " selon Bourdieu-Sayad<sup>244</sup> dans Le déracinement, peut confirmer cela: nous avons montré au chapitre précédent comment les maisons du village agricole socialiste, où logent les professeurs, sont traversées d'extériorité, et ont été prévues sans centre, sans foyer, sans identité, pour des êtres humains dont l'existence individuelle et familiale doit pouvoir être contrôlée. Ce sont des maisons dont " la signature est absente "<sup>245</sup>, pour reprendre un mot d'Hassan Fathy, architecte égyptien à l'origine des programmes d'architecture traditionnelle en Basse- Egypte pour l'UNESCO. Nous avons déjà constaté la même absence de l'être dans les textes institutionnels...

<sup>244</sup> Pierre Bourdieu, Abdelmalek Sayad, Le déracinement (éditions de Minuit, Paris, 1964), page 26.

<sup>245</sup> Hassan Fathy, Construire avec le peuple (Sindbad éditeur, Paris, 1970), page 52.

En classe, le professeur n'existe pas en tant que tel. Seul est vivant son cahier-journal, substitut victorieux de la réalité, qui prévoit, consigne, recèle, trie et enfin évalue toute la vie de la classe - bien sûr à l'intérieur d'un strict schéma de présentation (cf. annexes, directives page 21). Cela n'est-il pas le plus sûr moyen de prévenir les mouvements ou dérives incontrôlables de tous ces sujets en manque d'être et de parole?

### *2.2.2. Les élèves et leur professeur : vies parallèles*

Les élèves sont considérés soit dans leur pluriel collectif, soit sous la forme d' " élève moyen " (cf. annexes, directives page 6). Les " bons élèves " (car il est reconnu qu'il y en a) peuvent accéder à l'honneur d'aider l'enseignant (directives page 13).

Quoiqu'il en soit " l'élève devra sortir de la classe avec en tête et dans son cahier l'essentiel de la synthèse " (ibidem). Façon claire de considérer l'élève comme une tabula rasa et d'éviter les incontrôlables dérives de la pensée, de l'imagination, de l'expression.

Comme l'enseignant (être et activité) est tout entier dans son cahier-journal, l'élève est lui aussi tout entier contenu dans son cahier. Personnes de papier, papiers de personne!

Récupérer son espace et son identité collective, ce fut un des moteurs de l'indépendance, pour laquelle des hommes sont morts. Aussi est-il terrible de constater le dévoiement de ce légitime désir.

Comme les enseignants, les élèves sont destinés à être classés, recensés, distribués dans des filières, des sections, des classes en fonction de deux critères: leurs aptitudes personnelles (mais comment pourraient-elles être décelées?), les besoins exprimés par le Plan et traduits en filières (cf. annexes, Réforme..., pages 70, 73).

Entre de tels élèves et de tels enseignants, quelles relations peuvent s'établir? Et quelles transactions vécues permettent de concilier l'ancien et le nouveau? Ce sont à partir de ces transactions qu'un enseignement de langue devra se positionner, et non à partir d'un schéma de la communication déterminé une fois pour toutes, - et pour tous, partout.

### 2.2.3. Logiques d'assemblage dans l'espace d'enseignement

Les uns (les élèves) sont traités comme les autres (les enseignants), collectivement, génériquement même, comme des choses. C'est comme si l'abstraction par généralisation, ployant sous le poids inhabituel du grand nombre, allié à la variété, avait manqué son but et transformé la multiplicité de la vie en sinistre absence.

Les uns sont le miroir des autres, et les autres des uns; c'est un miroir-temps, un miroir-vie, tantôt porteur d'éblouissement (espérance / refus), tantôt de sagesse séculaire (continuité). Il se produit donc entre élèves et professeurs tantôt la connivence, tantôt le rejet, en tout cas une attitude non stabilisée, parfois vis-à-vis d'une même enseignant. Dans les fiches établies en début d'année, très peu d'élèves déclarent désirer être enseignant<sup>246</sup>. Bien sûr... Le professeur renvoie une image désespérante d'immobilisme ou d'irréalité: toute évolution serait-elle impossible? Alors les choix de futur métier se portent sur les carrières de médecin ou d'ingénieur: soigner les hommes, transformer la matière.

Ce qui se joue dans l'espace de l'enseignement, comme dans l'espace social, c'est une logique d'assemblage trinitaire dont le tiers terme, humain, a été escamoté. Ainsi devient-il également impossible de mener à achèvement aussi bien l'abstraction rayonnant de proche en proche, par l'intime humain (celui-ci est nié) que l'abstraction par la généralisation, qualifiée dans les textes institutionnels de rationalité. Qu'apporte alors l'analyse du langage de l'institution et de l'espace à cette situation?

- D'abord la conscience de l'existence perdurante du sujet, individuel et collectif, à travers les mailles de la contrainte institutionnelle.

- Ensuite les traces inscrites, au sol et dans les lieux, de leurs habitus d'affirmation continuée, de façon qu'elles puissent être réinvesties en classe.

- Enfin la mise au net d'une problématique qui est la suivante: s'il apparaît nécessaire de "rendre la parole aux bases", dans quelle mesure doit-on ou peut-on orienter cette parole, soit vers l'achèvement qui permettrait la réalisation de soi, c'est-à-dire le choix entre l'un ou l'autre habitus, l'un ou l'autre processus d'abstraction, soit vers la reconduction décalée d'une transaction qui semble consubstantielle à l'être maghrébin, tant il a été longtemps dominé et contraint au détour?

---

<sup>246</sup> Sur les fiches remplies par les élèves à la rubrique "votre avenir", les deux professions à succès sont médecin et ingénieur. Mais on trouve aussi des formules telles qu' "être libre".

Seuls les intéressés peuvent répondre à cette question; mais encore faut-il que cette problématique puisse, par eux, en leurs termes, être formulée. Là peut intervenir l'enseignement, dans la propédeutique à la (re)conquête de l'expression.

La modernité, cet ordre des choses imposé de fait dans un réel social mondialisé, requiert, pour qui désire entrer dans son flot et ne pas rester sur les bas-côtés de l'histoire, à la fois de fortes compétences d'abstraction par la généralisation et des capacités de présence, de participation, d'intuition non moins aigües.

Alors? Il se pourrait que le transactionnel, si ancien, si constant, devienne l'horizon nouveau de la modernité en ce qu'il est aussi l'implicite de l'abstraction généralisante. Il se pourrait que le fonds ancien du Maghreb fût aujourd'hui le nouvel horizon de la modernité (dont la définition varie avec la traversée des temps).

Michel Foucault dans Les mots et les choses<sup>247</sup> a montré ce passage entre le Moyen-Âge de la vision analogique des choses, avec un tiers-terme transcendant qui est le Dieu de la Chrétienté, et la modernité que Descartes inaugure. Il semble que ce passage se joue en ce moment au Maghreb; la question est la constitution du tiers-terme autrement que par une transcendance. A cette question, une seule réponse, dédoublée: la présence (ou l'absence). Et il n'est pas certain que l'Occident, phare de la modernité, ne soit pas concerné, dans son être comme dans ses choix.

Alors il faut redire les liens entre les trois éléments où l'homme inscrit sa présence: l'espace, qui n'est pas seulement un support, mais un champ de valeurs et de volonté, ainsi qu'un vecteur de communication; le langage, partout présent, car il n'y a pas d'être humain sans langage, et pas de langage sans être humain; les comportements humains, les habitus, qui réalisent et perpétuent l'adaptation.

Alors il faut considérer cet ensemble si l'on veut " revenir aux bases " de façon à favoriser une nouvelle donne, particulièrement dans l'enseignement.

#### 2.2.4. *Temps et action: homogènes à tout prix*

Le temps et l'action, avons-nous vu en première partie de ce travail, sont un temps-mouvement, non linéaire, et une action-mouvement, empêchée d'achèvement. Est-ce la même chose dans l'espace d'enseignement ?

---

<sup>247</sup> Michel Foucault, Les mots et les choses (éditions Gallimard, Paris, 1989 - et 1966 pour la première édition), pages 30 à 41.

Le temps de l'enseignement, année, trimestre, semaine, est un temps répétitif, mis à plat, entre un début et une fin. Entre ces deux limites, chaque élève est censé progresser, de manière à se transporter l'année suivante dans la classe supérieure. Chaque élève est censé suivre (ou faire comme si ?).

Mais en quoi consiste cette activité qui fera dire ensuite qu'il suit, ou ne suit pas ?

C'est un " processus d'apprentissage qui partira de l'analyse et de la déconstruction de modèles discursifs, et aboutira à la reconstruction de ces mêmes modèles " (directives page 21). Mais alors, entre le début et la fin, c'est pareil ? Déconstruire, reconstruire - et après ?

En fait, bien plus que les limites de l'activité, début et fin, analogues, ce qui importe, c'est le sujet de cette activité: c'est lui qui commence et c'est lui qui finit, pour paraphraser Mikhaïl Bakhtine<sup>248</sup>. Mais cela n'est jamais dit, le sujet de l'activité de compréhension-expression est éludé, rendant ainsi l'activité absurde, à l'intérieur d'un temps linéaire mais non différencié par un résultat de l'action (avant / après).

Il est clair par cet exemple que la rationalité voulue et imposée n'est pas vraiment rationnelle, même si elle revêt tous les atours jugés adéquats. Cette rationalité-là emprunte à la fois à la pensée occidentale telle qu'elle se donne à voir, et à la substructure ancienne demeurée bien vivante, jusqu'à produire l'absurde ci-dessus montré.

Illustrons notre propos en reprenant les propos de Christian Norberg-Schulz dans La signification dans l'architecture occidentale<sup>249</sup>, lorsqu'il montre l'écart se creusant entre Orient et Occident à l'époque paléo-chrétienne: " En Occident, le commencement et la fin sont d'une importance fondamentale... entre ces deux bornes, un temps est alloué à l'homme pour se déclarer pour ou contre Dieu... un temps comme un mouvement linéaire...[...], en Orient, au contraire, la rédemption sera entendue comme un événement total, cosmique: l'univers conçu comme une totalité statique et harmonieuse qui repose 'en soi' d'éternité en éternité ".

Entre ces deux visions du monde, dont chacune exclut l'autre, quelle homogénéité possible, en dehors de celle qu'il revient aux hommes d'assurer? mais

---

<sup>248</sup> Mikhaïl Bakhtine, Esthétique et théorie du roman (éditions Gallimard, Paris, 1978 pour la traduction française), page 76.

<sup>249</sup> Christian Norberg-Schulz, La signification dans l'architecture occidentale (Mardaga éditeur, Bruxelles, 1977), page 148.

l'illusion que c'est possible hors l'humain a fait long feu dans le discours de l'institution.

Ainsi, “ l'unité didactique ”, conçue pour réaliser un enseignement intégré n'a-t-elle souvent d'unitaire que le nom, comme si, à lui seul, il avait le pouvoir d'homogénéiser l'hétérogène. Par exemple (in Directives page 47, voir annexes), on peut lire les composants suivants de l'UD1, ou Unité didactique 1, intitulée le récit: 1. récit, 2. fait divers, 3. prise de notes, 4. nouvelle ou conte, 5. récit historique, 6. résumé.

On ne saurait mieux amalgamer les productions, les compétences, les types de textes. Il faut ensuite un professeur actif et compétent pour mettre de l'ordre et de la vie dans cet ensemble !

Car la clarté doit être faite à la fois sur les volontés de l'institution et sur celles du sujet collectif, de manière à enseigner sans trahir les bases, ni diffuser des aliénations. Cet effort est celui de la culture, par-delà les cultures. Pour ce qui est du sujet individuel, il est le “ je ” de l'apprentissage et de la culture qui se (re)constituent, il en est l'interprète... et l'interprétant. il importe donc qu'il soit en position d'ouverture, d'acceptation, propédeutique à l'activité.

Ainsi que le souligne Jacques Berque dans L'intérieur du Maghreb, il est plus que nécessaire: “ quelle révolution culturelle...[pourrait] faire l'économie des rapports entre le groupe, les plantes et le langage, tels qu'ils ont si longtemps régné au ras du sol... quelle mutation des pédagogies, quelle reconstruction du connaître, du sentir et de l'agir ? ”<sup>250</sup>.

Ces mutations et reconstructions ne se feront pas sans l'être collectif et individuel qui est le sujet de l'action et le sujet de la parole; ces deux êtres ne se recouvrent pas forcément toujours, et des espaces de parole individuelle sont à créer. Ces mutations et reconstructions ne se feront pas non plus sans les autres, qu'ils soient miroirs, observateurs, participants, ou d'autres rôles encore au gré des choix collectifs et individuels. Le pire serait en tout cas le non-choix, imposant la pesanteur et le silence en les faisant passer pour sécurité, identité, liberté.

---

<sup>250</sup> Jacques Berque, L'intérieur du Maghreb (éditions Gallimard, Paris, 1978), page 545.

## 2.3. L'extérieur : parentés et ruptures

### 2.3.1. Parentés: niées, voulues (ou nécessaires ?)

#### a) Avec la France

Il n'est pas inutile de rappeler que l'espace de l'enseignement en Algérie a été et continue d'être fortement marqué par les lycées français. C'est d'ailleurs dans l'enseignement secondaire que cette marque demeure la plus forte, ainsi que le constatait en 1983 un texte ministériel (voir annexes fin de tome 1, Réforme, page 15).

L'enseignement est organisé en trois années jusqu'au baccalauréat, avec des sections lettres, sciences, mathématique, auxquelles s'ajoutent des sections techniques; il connaît une structuration du temps scolaire et année, trimestre, semaine.

Mais il y a plus : les concepts, les recherches pédagogiques “ dans l'air du temps ” se retrouvent dans les écrits pédagogiques institutionnels, malheureusement, semble-t-il, sans distance critique ni adaptation à la situation des lycéens d'Algérie. Ainsi, par exemple, le renouveau des travaux sur l'argumentation, ou la vogue du conte se lisent-ils dans les directives aux enseignants. Si le conte, de par ses contenus mythiques, et son universalité, suscite un vif intérêt chez les élèves (nous l'avons expérimenté), apprendre à penser, apprendre à argumenter ne peut se conduire de façon uniforme partout.

C'est même là un domaine de recherche capital, qui suppose un retour au vécu par des observations de classe, et non par un simple transfert de connaissances d'une rive de la Méditerranée à l'autre. Il se trouve heureusement des enseignants-chercheurs pour poser ces problèmes et nous avons pris appui sur certains de ces travaux en partie I de cette thèse - par exemple, l'ouvrage de Malika Boudalia Greffou, L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov<sup>251</sup>.

#### b) Avec le Maghreb

Le lycée algérien est également proche du lycée marocain: d'abord à cause du passé, marqué ici et là par la France; ensuite de par une appartenance commune au Maghreb.

---

<sup>251</sup> Malika Boudalia Greffou, L'école algérienne, d'Ibn Badis à Pavlov (éditions Laphomic, Alger, 1989).

Au Maghreb, l'inachèvement règne, parce qu'explique Abdallah Laroui<sup>252</sup>, “ nous n'avons connu ni un vrai féodalisme qui, sous sa forme politique, eût imposé le sens de la discipline et du travail organisé, ni une vraie domination bourgeoise, qui eût unifié culturellement la société, ni, par conséquent une monarchie absolue, qui, légitimée subjectivement et objectivement, eût dominé les deux classes antagonistes et eût mis leur compétition au service d'une nation en marche ”.

Au Maroc, plus précisément, nous avons pu remarquer la coexistence de plusieurs modèles culturels, sans que soient donnés aux élèves les moyens de se repérer par rapport à eux, autrement que par l'imprécation ou le mimétisme.

L'une des conséquences de cela est une identité en miettes. A quoi s'ajoutent, conséquences, “ bases ” ou remèdes, une parole qui revient à “ réaliser le discours dans ses éléments les plus infimes ” selon Moncef Chelli<sup>253</sup>; et l'unité de groupe, “ phénomène tangible que chacun ressent comme étant la source même de sa personnalité, le fonds commun qui permet à sa singularité de se détacher et d'apparaître ”.

Mais le Maroc n'a pas vécu de guerre de libération, il est toujours gouverné par le Commandeur des croyants, et donc les parentés de l'Algérie avec lui alternent avec les ruptures. Ainsi, la pluralité des modèles culturels, si elle est prégnante dans tout le Maghreb, se voit-elle vécue différemment en Algérie: ce pays est à la fois plus proche et plus autonome par rapport à la France. De plus, nous l'avons vu, la constitution d'un contre-modèle a été tentée. Elle brouille le jeu par son refus d'assumer les bases, mais elle permet d'expérimenter l'extériorité, et donne des points de repères.

### 2.3.2. Ruptures : dite et non dites

#### a) Avec le Maghreb

Les objectifs de l'enseignement sont, au Maroc aussi, partagés entre conservation de l'identité traditionnelle et accueil à la modernité. Mais ce partage se joue en Algérie d'une façon spécifique: les caractéristiques de l'identité algérienne traditionnelle ont été reformulées, recomposées, réappropriées, comme l'histoire elle-même, et c'est à la fois, pour le sujet individuel et collectif, nous l'avons vu, une reconquête et une aliénation; de même, la modernité est-elle accueillie non pour les valeurs qui la sous-tendent, la permettent, l'expliquent, mais seulement en tant qu'elle

<sup>252</sup> Abdallah Laroui, *L'histoire du Maghreb* (éditions Maspéro, Paris, 1967), tome 2, page 152.

<sup>253</sup> Moncef Chelli, *La parole arabe* (Sindbad éditeur, Paris, 1980).

permet l'accès aux sciences et techniques, c'est-à-dire le pouvoir sur les choses (et les êtres ?) et le développement économique. C'est pourquoi, sans doute, l'élève ne peut être considéré dans sa singularité, comme au Maroc (même si ce ne sont là-bas que des déclarations d'intention).

b) *Avec la France*

Les objectifs de l'enseignement<sup>254</sup> sont de "faire acquérir des connaissances et des méthodes" et de former "des hommes instruits... capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses et les gens"; et plus précisément "le développement de la pensée logique", "la maîtrise de l'écrit, de l'oral et de l'image" ainsi que "l'habitude du travail personnel" et la socialisation.

Les Instructions officielles françaises (voir note 84) considèrent l'élève de façon multiple: c'est tantôt "l'enfant", "l'adolescent", "l'être social", "le citoyen", "certains élèves", "les élèves", "l'élève". Il y a, dans ces Instructions officielles, prise en compte de la diversité des personnes. Il ya également "liberté du choix des méthodes pédagogiques" et donc responsabilisation du professeur, notamment dans sa capacité d'innovation. Les professeurs sont vus seuls ou en équipe pédagogique avec "leurs collègues".

Remarquons cependant que, dès lors qu'il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère, le professeur devient "on", il "adapte", est "informateur", "animateur" et les élèves restent au pluriel collectif de la classe (cas de l'enseignement des langues anciennes). C'est comme si les apprentissages de langue à visée d'abord opératoire, la communication ne venant qu'après, nécessitaient la dilution du rapport personnel entre élève et objet de l'apprentissage.

Ainsi les ruptures ne sont-elles jamais totales ni définitives; elles se jouent en rapprochements / éloignements, comme une autre manière de vivre les parentés. Elles ressortissent à l'identité, laquelle vient s'actualiser en pratiques.

Les textes institutionnels, qui permettent de déceler des parentés et des ruptures entre pays, à eux seuls ne sauraient rendre compte des pratiques. Ils forment un cadre souple, plus exactement un filet, dans les mailles duquel les pratiques viennent s'inscrire. Ce sont elles en effet qui permettent de jauger les vœux collectifs et leur réalisation.

---

<sup>254</sup> cf. Marie J. Gourmelin - Berchoud, mémoire de D.E.A. de linguistique, sémiotique, communication, pages 51 à 53.

Après avoir posé les marques de l'espace de l'enseignement, il nous faut à présent plus précisément l'espace de la langue française au lycée. Là se conjuguent des pratiques anciennes, actuelles et des textes.

### III - L'ESPACE DE LA LANGUE FRANCAISE AU LYCEE

Cet espace est un sous-ensemble particulier de l'espace de la langue française, et des autres langues étrangères, en Algérie dans les années 1983-1985. Il a partie liée avec le passé comme l'avenir : ce que fut le français en Algérie est distinct de ce qu'il sera. Ce qu'il sera dépend pour partie de l'institution et pour partie des élèves, de leur rapport à eux-mêmes, à leurs langues parlées, maternelle, nationale, étrangères.

C'est pourquoi l'espace de la langue française sera tracé à partir de cette double réponse. Nous partons du constat, banal, qu'une langue se parle, se lit, s'écrit, en bref qu'elle a des utilités, et, comme telle, nécessite d'être apprise.

#### 3.1. Qu'est-ce que « parler » au lycée ?

Dans un pays comme l'Algérie, où les langues maternelles sont au moins deux, et où les langues d'enseignement et de vécu social sont aussi plusieurs, cette question est double:

- 1) qu'est-ce que l'acte même de parler ? (verbe intransitif);
- 2) qu'est-ce que parler telle ou telle langue ?

Nous les examinerons successivement.

##### 3.1.1. *Parler*

Selon Jacques Berque, dans Arabies<sup>255</sup>, “ un langage ne sert pas tellement à parler qu'à exister ”. On ne saurait mieux dire la fonction identitaire que revêt parler. Et Frantz Fanon, algérien, dans Peau noire, masques blancs<sup>256</sup> corrobore et complète cette vision en disant que “ parler, c'est exister absolument pour l'autre...[...] c'est être à même d'employer une certaine syntaxe, posséder la morphologie de telle ou telle langue, mais c'est surtout assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation,...

<sup>255</sup> Jacques Berque, Arabies, recueil d'entretiens (éditions Stock, Paris, 1980), page 324.

<sup>256</sup> Frantz Fanon, Peau noire, masques blancs (éditions du Seuil, Paris, 1952), pages 12-13.

[...]... un homme qui possède le langage, possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par ce langage... [...]... il y a dans la possession du langage une extraordinaire puissance ”. Façon d’expliquer (et de justifier) que parler c’est s’affirmer pour soi et pour les autres, et par là accéder à la domination des choses et des êtres.

Parler, c’est alors être, se montrer, mais aussi être plus, avoir, s’approprié une part du monde. En clair, des fonctions de réalisation, autant sinon plus que de communication.

Il est probable qu’au lycée, ces deux fonctions de la parole se retrouvent, dans la parole semi-clandestine du bavardage comme dans la parole autorisée par le maître.

Il faut y penser pour ne pas appliquer mécaniquement les schémas de la communication centrés autour du langage comme outil d’échange. D’autant que la situation devient plus complexe lorsque l’être parlant a la possibilité de jouer entre des langues variées.

### 3.1.2. *Parler telle ou telle langue*

Chaque langue parlée aura une position relative par rapport à une autre langue. A l’affirmation de soi, à la réalisation qu’est le fait de parler, viendront s’ajouter des modalités particulières.

Le passage essentiel est celui qui s’effectue entre langue maternelle et langue seconde. Assia Djebbar, écrivain algérien, en a parlé en ces termes<sup>257</sup>: “ Autrefois, me semblait-il, passer de l’arabe populaire au français amenait une déperdition de tout le vivace, du jeu des couleurs. Aussi ne désirais-je me rappeler alors qu’une douceur, qu’une nostalgie des mots... ”. La langue maternelle est ici vue comme la langue de l’intime, de l’immédiat, de la profusion du monde, que le passage à l’autre langue dépouille.

Que se passe-t-il lorsqu’il y a simultanément entre ces deux langues - c’est-à-dire forme visible de l’implicite contradiction ? Moncef Chelli nous éclaire en relatant<sup>258</sup> deux de ses expériences d’enfant qui l’avaient au sens propre sidéré, frappé de stupeur: “ Je n’avais pas l’impression que les deux voix [qui disent la même chose en français et en arabe] fusaient dans l’espace, mais que chacune captait l’espace et tout

<sup>257</sup> Assia Djebbar, *Femmes d’Alger dans leurs appartements* (éditions Des Femmes, Paris, 1980), page 8.

<sup>258</sup> Moncef Chelli, *La parole arabe* (Sindbad éditions, Paris, 19809), pages de préface 13-14.

le sensible environnant pour le modeler à sa manière; littéralement je sentais double... et ce qui séparait ces univers... [c'était] la discontinuité à l'état pur ”.

Ainsi donc, parler telle langue, c'est structurer le monde de telle ou telle manière, de façon que ne se produise (ou ne se perçoive) aucune rupture.

Parler plusieurs langues dans sa vie quotidienne, c'est alors affronter la discontinuité; c'est sans doute pourquoi il est indispensable de revenir au langage comme fondement même de l'être.

Ce qui se jouerait alors en Algérie, ce serait d'une part l'affirmation de soi par le fait de parler, et d'autre part une affectation des langues parlées en domaines, ou en fonctions coordonnées entre elles.

### 3.1.3. *Domaines et fonctions des langues au lycée*

Un certain nombre de *domaines* peuvent être définis pour chaque langue ; l'un est stable, celui, familier et secret, de la langue maternelle, les autres sont plus mouvants, en particulier parce qu'ils sont en relation:

- le kabyle apparaît comme la langue de la connivence, de la famille, alors même que, par exemple, le professeur est tenu de s'adresser aux élèves en arabe, ou qu'entre élèves, c'est le kabyle qui est parlé;

- l'arabe est la langue des professeurs non kabyles et non français; c'est une langue à la fois sur- et sous-valorisée, en tant que langue du Coran, langue nationale et de la révolution algérienne, mais aussi langue du Tiers-Monde; elle se parle et se lit souvent contre le français ;

- le français est la langue des colonisateurs, des émigrés en France, des libertés, de la puissance sur le monde; comme telle elle est à la fois sur- et sous-valorisée. Elle se parle en France, avec les français, pour se donner une contenance, ou pour ne pas être compris de certains.

C'est pourquoi, autant, sinon plus que de *domaines*, il faudrait parler de fonctions susceptibles d'être assumées par telle ou telle langue, *des fonctions* dont les principales seraient :

- l'affirmation de soi contre;

- l'affirmation de soi avec;

- l'expression personnelle;
- l'évitement;
- l'expression de l'agressivité.
- le retrait;
- la connivence;

Le français, et son apprentissage, s'inscrivent alors dans un jeu sur et avec les langues auquel très souvent l'enseignant n'est pas préparé. L'utilité d'apprendre une langue lui apparaît d'abord instrumentale, ce qui n'est pas faux, à condition de considérer les fonctions d'affirmation et de réalisation comme aussi prégnantes que les fonctions de communication. À condition aussi d'entendre dans ce qui lui sera dit aussi bien le verbal que le non-verbal.

### 3.2. À quoi sert d'apprendre le français ?

Apprendre une langue étrangère, nous apprennent les psycholinguistes<sup>259</sup>, c'est rejouer son rapport au langage et à soi, c'est refaire fonctionner ses premières stratégies d'apprentissage et d'adaptation au monde. C'est donc simultanément se mettre en situation de danger... et de changer.

Autant que l'institution, les élèves ont conscience de ces risques et chances. leurs réponses d'ordonnent d'ailleurs autour de ce postulat implicite. la réponse de l'enseignant est multiple, comme lui-même, mais elle doit être claire, pour lui comme pour ses interlocuteurs.

#### 3.2.1. Réponse institutionnelle

Apprendre le français a une utilité dite et une utilité plus masquée.

1. S'appropriier les sciences et techniques dont la colonisation française avait limité l'accès aux algériens (voir annexes fin tome 1, doc. Réforme de l'enseignement secondaire, page 20). Ceci permettrait d'évacuer de la langue les contenus culturels et identitaires ainsi que les incertitudes touchant à l'expression personnelle, comme nous l'avons vu en partie I de ce travail. Nous trouvons ainsi dans les directives aux

---

<sup>259</sup> par exemple Elisabeth Bautier et Jean Hébrard, in Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères (CLE international éditeur, Paris, 1980), pages 48 et suivantes.

enseignants des formulations en termes de “ modèles ”, de “ techniques ”, de “ reproduction ”, mais non de créativité.

2. Redonner à la langue française un statut de langue étrangère, comme l’anglais, par exemple, (et non de langue seconde), tout en promouvant la langue nationale par le biais de la politique d’arabisation administrative et scolaire.

L’enjeu est donc ici d’appropriation / limitation de la langue française, après la colonisation.

Il n’est d’ailleurs pas inutile de signaler que les écrivains que nous avons cités sont tous nés et ont tous grandi au Maghreb dans la situation de diglossie propre à la colonisation (même si Jacques Berque n’était pas “ du même côté de la barrière ”). Ce que diront nos élèves retraduitra une situation en évolution.

### 3.2.2. Réponses des élèves<sup>260</sup>

“ A quoi me sert d’apprendre le français? ” La question a été posée à nos élèves d’abord oralement. Elle a donné lieu à discussion; puis à réponse écrite sous forme d’un petit essai. A ce stade écrit, la question était devenue “ à quoi sert... ”, parce que, selon les élèves, il convenait d’avoir une vue d’ensemble. Il est important en effet pour un apprenant de savoir ce qu’il va pouvoir faire de ses apprentissages. Mais n’est-ce pas tout indiqué de commencer par se poser la question à soi-même, en énumérant les situations où la langue étudiée est ou sera utile ?

Un premier constant s’impose : une bonne moitié des élèves n’a pas entendu le “ me ” contenu dans la question et a répondu en général. Par exemple avec des proverbes “ dis-moi combien de langues tu parles, je te dirai combien d’hommes tu es ”; ou alors en termes utilitaires : “ pour le bac ”, “ pour trouver du travail ”...etc.

Ensuite il apparaît que les réponses se structurent en deux parties: les utilités / les dangers de l’apprentissage de la langue française. Apprendre le français est utile pour trouver un métier, parler aux touristes, pouvoir lire des livres et journaux, avoir accès à l’information scientifique et technique, aller en France. Mais le danger est de confusion des idées, de perte de soi, d’oubli de la langue maternelle.

---

<sup>260</sup> Voir dans le volume des annexes, page 198, des exemples de réponses d’élèves. Dans l’ensemble, les élèves mettent l’accent plutôt sur les dangers que sur les utilités. En ce qui concerne ces utilités, d’ailleurs, les élèves voient surtout l’accès au progrès, à la technique, au monde moderne, à l’occident. L’idée d’échange avec une autre culture ne semble guère être présente, sauf chez certains, mais alors de façon affichée, affirmée...

Comparativement aux lycéens marocains (cf. notes 89, 259), l'affirmation de soi semble venir après la mise en évidence de ce danger; effet des discours institutionnels sur l'indépendance et sa nécessaire préservation ? C'est possible. Ou alors affranchissement par rapport à l'enseignant du jeu communicatif sur l'affectif. C'est également possible.

La langue française est donc dès l'abord surchargée de significations. Ce fait est à prendre en compte, d'abord par l'enseignant. N'est-ce pas lui qui a posé les questions, en ces termes ?

### **3.2.3. Elèves et enseignants: dits / non-dits et code**

#### *3.2.3.1. Dits et non-dits*

Il existe dans la relation d'enseignement "une question non formulée mais fondamentale pour l'enseigné: 'que me veut le maître?' " disent les spécialistes<sup>261</sup>. Si les élèves et l'institution ont répondu chacun pour ce qui les concerne à la question sur l'utilité d'apprendre le français, il apparaît inévitable que l'enseignant y réponde aussi, de sa place, avec ses déterminations, ses projets, son être au monde, ses perspectives.

Ceci est la synthèse d'un journal de classe personnel, confronté au travail de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, sur le langage et le rapport au langage dans la situation pédagogique<sup>262</sup>. Ceux-ci constatent justement que "l'école est un univers de langage", et souvent, "de complicité dans le malentendu" (opus cité en note 262, page 28, puis page 22).

Quelle que soit sa nationalité, le français est généralement une langue que l'enseignant aime et à laquelle il attribue des vertus formatrices et libératrices, telles que structurer la pensée, stimuler l'imagination, ouvrir à d'autres espaces culturels, etc. L'enseignant serait donc un libérateur.

Mais il est aussi, qu'il le veuille ou non, celui qui opère "l'inculcation des normes" (voir note 261), selon les analystes de la relation pédagogique. Plus

<sup>261</sup> Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmerman, *Voies non-verbales de la relation pédagogique* (éditions E.S.F., Paris, 1976), pages 49, puis 26.

<sup>262</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, "langage et rapport au langage dans la situation pédagogique" in *Rapport pédagogique et communication* (Cahiers du Centre de sociologie européenne, E.P.H.E., Sorbonne, 6ème section, éditions Mouton, Paris, 1965), par P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. de Saint-Martin. (Voir un exemple de résultat de tests en fin de ce chapitre)

généralement, il est celui qui a à voir avec le permis et l'interdit. Il est aussi celui que l'institution habilite (même si c'est faute de mieux, nous l'avons vu). Lorsque les références et les codes sont multiples, ainsi que les langues, le brouillage est inévitable.

L'enseignant devra alors se choisir une bannière, morale, civique ou religieuse: respect de soi, respect de l'autre OU soumission à l'ordre national OU à l'ordre divin. Choisisant pour pouvoir agir, il brise l'unité de l'indétermination entre la multiplicité contradictoire de la vie, comme entre celle, également contradictoire des normes... Il met donc en balance sa personne, en tant que modèle.

A la question " Que me veut le maître ? ", les élèves ont la possibilité de répondre : il veut que tu sois ; comme lui ou contre lui ou encore avec lui. Ce n'est jamais d'une réponse définitive qu'il s'agit, mais d'essais successifs, qui sont autant d'essais de choisir, sans trop de dangers. Laboratoire social que la classe de langue.

Miroir multiple, et multiplement perçu, le maître qui a fonction d'apprendre, et sait bien qu'il s'agit du plus essentiel des apprentissages, le maître est celui vers lequel l'élève tourne ses regards. Celui ou celle.

Aussi bien, Bourdieu et Passeron parlent-ils de " conduites de réverbération verbale " (opus cité en note 262, page 22). Cependant la pluralité des langues dans l'espace social véhicule un supplément de complexité. Aussi bien, l'un de leurs tests montre-t-il (voir note 262 et en fin de chapitre) que la priorité de l'élève est de voir le maître, avant de l'entendre, et avant de pouvoir écrire commodément.

### 3.2.3.2. *Le code scolaire*

À l'école, constatent Bourdieu et Passeron, " la déperdition d'information tend à dépasser le seuil du tolérable " (opus cité en note 262, page 13), et le malentendu, tacitement accepté, règne. Voilà le premier élément du code scolaire, qui fonctionne également dans l'espace de notre expérience. Ce n'est pas un élément indifférent, ou forcément négatif, dans la mesure où il permet peut-être que les fins de l'apprentissage continuent à être.

Ce malentendu accepté tacitement va de pair avec une croyance professorale en l'acquisition de termes appropriés par osmose lente, comme dans la vie. En réalité, nous disent nos auteurs, c'est méconnaître le fait qu'il ne s'agit pas uniquement

d'acquérir un vocabulaire concret, mais d'en venir à l'abstrait et au spécifique (opus cité, page 15). D'où des conduites de nature " incantatoire " ou " sacrificielle " (page 14); nous dirions, pour notre part, des conduites de faire-comme-si.

Le malentendu porte bien sur le code du message professoral, et justement, " apprendre, c'est acquérir des savoirs et acquérir le savoir du code dans lequel ces savoirs sont susceptibles d'être acquis " (opus cité, page 15).

Pour ce qui est du non-verbal, nous disent les spécialistes (voir notes 91, 261), ce code est constitué de " règles de politesse, de normes de préséances, styles convenus de regards, de maintien, de mimiques, d'intonations indicatives, etc. [...] elles font partie intégrante d'une tradition pédagogique rarement verbalisée, assimilée par l'élève plus par imprégnation que par apprentissage ". Ce code est un code scolaire, mais également un code social. On voit en quoi la part d'osmose, d'imprégnation est inévitable; elle ne concerne cependant pas ce que croient les enseignants, leur discipline, mais tout son alentour.

Il importe donc que l'enseignant pour enseigner prenne la mesure de son " ethnocentrisme professionnel " (opus cité en note 262, page 16).

#### 3.2.4. *Synthèse : logique d'assemblage, règles de passage*

Dans l'espace de la langue française au lycée, il apparaît que les assemblages entre domaines ou fonctions du langage, des comportements, sont à la fois promis et impossibles :

- s'ils sont duels, ils fonctionnent en miroir, de façon circulaire, sans échappatoire possible vers une réalisation concrète; d'où des jeux indéfinis;
- s'ils sont ternaires, le tiers terme n'a pas d'existence possible, et seul peut se jouer le sacrifice du sujet, maître ou élève.

Et pourtant ces assemblages se font, parce qu'ils doivent se faire.

Ainsi les logiques d'assemblage, et leur corollaire dans la réalisation les règles de passage, ne se jouent au lycée que par défaut, aux limites. Expérimenter ces limites, c'est-à-dire son être et son identité semble être pour l'heure l'essentiel de ce qui est dévolu au langage dans notre contexte. Communiquer apparaît alors futile, mais indispensable: seul l'échange peut faire sortir le sujet du dilemme mortel où il est

engagé. Mais communiquer se pense, non en fonction a priori du langage, mais comme la seconde phase de l'affirmation de soi, celle de résolution des apories ci-dessus citées.

### 3.3. Comment apprendre le français ?

Entre contraintes et libertés, dans la prégnance des règles implicites et des jeux possibles, l'espace de l'interculturel apparaît éminemment marqué: en termes de limites institutionnelles et personnelles, mais aussi en termes de sensibilité à la langue et à la civilisation françaises. Et enfin en termes de construction de la personnalité dans un espace traversé de tensions, de codes, de normes et de langues différentes.

La langue française n'est pas totalement étrangère, et pas assez familière. Son apprentissage est extensif, à l'intérieur de plusieurs années scolaires successives, mais il a très souvent débuté en famille.

Ces marquages sont une richesse, complexe, mais aussi un frein. En tenir compte est la première des exigences. D'où de nécessaires révisions méthodologiques.

#### 3.3.1. *Mise en perspective des méthodologies*

1. *Le linguistique* : il semble y avoir distorsion entre d'une part les réquisits de compétences<sup>263</sup> des épreuves de français au baccalauréat qui sont de lire, comprendre, exprimer par écrit un enchaînement univoque et linéaire d'idées qui démontre et/ ou explique, et d'autre part le vécu contradictoire des élèves.

Le texte et les réponses que l'élève doit produire supposent la suspension des conflits, une transaction généralement non réalisée. Il convient donc de prendre pour point de départ de la réflexion méthodologique, non seulement le sujet donné et les résultats attendus, mais encore le processus réel par lequel va devoir en passer l'élève pour fournir une réponse appropriée. C'est là que la prise en compte du contexte culturel est productive.

---

<sup>263</sup> Voir en fin de chapitre un exemple de sujet de baccalauréat. Les requisits de compétences sont autant une juste appréciation de soi et de l'autre, une aptitude à la prise de distance, qu'une aptitude à généraliser et à s'exprimer en termes abstraits.

2. *L'extra-linguistique* : les cinq domaines de référence d'Arnaud Pelfrêne<sup>264</sup>, dont il ne faudrait pas détacher l'enseignement du français, et qui sont politique, idéologique, psycho-sociologique, psychologique, linguistique, devraient être redéfinis pour l'Algérie, et pour ailleurs aussi, de façon opératoire. Ils devraient en particulier établir des différences mais aussi se donner les moyens d'assumer l'exigence d'unité que nous avons vue essentielle.

Ainsi le politique et l'idéologique pourraient être joints et un autre domaine, unitaire, ayant vocation et capacité à englober tous les autres pourrait être constitué : le symbolique (ou le sacré, dans sa double postulation de transcendance et d'immédiateté).

Décrire ces domaines, leur donner un contenu, des illustrations, ceci permettrait de définir un apprentissage des compétences d'abstraction et de communication né de l'analyse de la réalité et non pas plaqué sur elle.

3. *L'articulation entre linguistique et extra-linguistique* (contexte et parole, contexte et langue) ne devrait donc pas seulement se faire par différenciation, séparation, mais aussi par analogie, homothétie peut-être, encore que ce ne soit pas prouvé.

Nous l'avons vu, ce qui se lit dans le discours de l'institution, dans son rapport au langage, se lit aussi dans le contexte, notamment spatial.

Mais encore faut-il avoir appris à lire. C'est là que les objectifs d'apprentissage d'une langue prennent un relief particulier: apprendre une langue, c'est comprendre et se comprendre de plus en plus aisément, c'est communiquer plus justement. Les objectifs instrumentaux sont alors inséparables des objectifs dits culturels (au sens culturaliste du terme).

Ce qui était un postulat de ce travail, la coexistence d'une double gamme d'objectifs à l'apprentissage d'une langue, les objectifs éducatifs et les objectifs communicatifs, se voit validé ici.

Une méthodologie doit prendre en compte les paramètres ci-dessus énoncés de la langue-cible et du contexte culturel, d'abord en termes d'unité et de différences. Ensuite en termes de possibilité / impossibilité de faire ou de faire faire, de façon à évaluer les contraintes et les libertés dans l'espace dévolu à l'enseignement de la

---

<sup>264</sup> Arnaud Pelfrêne, in revue *Langue française* n° 36, décembre 1977.

langue, qui est à construire comme interculturel, lieu de communication et de construction de soi.

### 3.3.2. *Les contraintes mises au jour au lycée*

Au lycée, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, se rencontrent des exigences à la fois contradictoires et complémentaires, que seul le vécu harmonise:

- celles qui appartiennent au réel social algérien en tant qu'il est structuré par le pouvoir institué;

- celles qui ressortissent au réel social "mondialisé", avec son vocabulaire, sa syntaxe convenue, ses diktats d'images et de fonds culturel nécessaire à la connivence, de niveau scolaire homogène, de diplômes...

- celles qui sont la trace d'habitus plus anciens, ancrés par une durable nécessité de (sur)vie, qu'Abdallah Laroui définit comme "une ambiguïté d'attitudes que la situation vous impose"<sup>265</sup>.

Ces habitus plus anciens se vivent encore au village, ce sont le respect des centres anciens, la limitation de la place de l'Etat, l'englobement-rejet de ce qui peut menacer l'identité, l'intégration de l'historique et du social dans l'éternel, la cohésion vécue entre social et présence.

Le vécu des élèves est fait d'essais et d'erreurs dans les transactions à conduire; ces essais et erreurs sont sans aucun doute utiles. Mais, pour ce qui est de la réussite de productions langagières, particulièrement lors des examens, il vaudrait mieux que soient données aux élèves des moyens de procéder plus efficaces. En bref, il faudrait formaliser ces essais et erreurs et non les évacuer comme importuns.

Ceci ne peut se faire que dans l'espace de liberté offert par le lycée.

### 3.3.3. **Les libertés mises au jour au lycée**

---

<sup>265</sup> Abdallah Laroui, *L'histoire du Maghreb* (éditions Maspéro, Paris, 1976), page 57.

Elles sont ce qui structure le “ rapport actif ”<sup>266</sup> que tout apprenant entretient avec son objet d’apprentissage selon Louis Porcher. Il y a d’abord l’adaptabilité, la liberté de jeu entre des habitus distincts, l’aptitude de fait à la plurivocité (pluralité des codes, des domaines de vie), à la différenciation entre situations. Si l’habitus est “ le sens du jeu ” selon Pierre Bourdieu<sup>267</sup>, dans ce cas, il faudrait parler d’habitus des habitus, ou de jeu sur les jeux.

Il y a aussi la familiarité avec des langues variées dès le plus jeune âge, et avec des pays différents. La quasi-totalité des élèves est déjà allée en France au moins une fois, voire plusieurs. Beaucoup sont allés aussi en Egypte, en Lybie, en Tunisie.

Il y a encore ce passé colonial qui est autant un frein fort qu’un fantastique moteur: entre revanche et détachement, amour et haine, des attitudes cherchent à se construire. Il serait dommage (et dommageable) de ne pas tenir compte de la force affective qui les sous-tend.

Les solutions d’apprentissage devront faire avec ces paramètres. Ceci ne signifie pas seulement s’en accommoder, mais s’en servir, ce qui est très différent. Il s’agit de les considérer de façon positive et non plus gênante, voire négative.

## IV - SYNTHÈSE: L’ESPACE DE L’INTERCULTUREL

### 4.1. L’espace scolaire

Nous l’avons vu, c’est un espace où se rejouent les habitus et déterminations qui structurent l’espace social, avec des choix, des différences. C’est donc un espace à la fois ouvert et fermé, déterminé et libre. Comment le voient les spécialistes? Et comment peut-il être adapté à un contexte donné?

#### 4.1.1. *Les concepts et notions de base*

Répression, expression, formation, socialisation, tels semblent être les maîtres mots.

Pour l’affirmer, nous nous appuyons sur deux ouvrages :

---

<sup>266</sup> Louis Porcher, Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire (Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1980), page 7.

<sup>267</sup> Pierre Bourdieu, Choses dites (éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1985), page 152.

- L'aménagement de l'espace scolaire, de Pierre Ferran et Louis Porcher (cf. note 71);

- Architecture scolaire et aménagement de l'espace, recueil d'articles de spécialistes, en particulier la contribution de Jean Balladur<sup>268</sup>.

Pour Jean Balladur, l'espace scolaire a pour utilité traditionnelle “ la répression de l'impétuosité naturelle ” des enfants et adolescents. A1 quoi s'est ajoutée plus récemment l'ambition de “ créer un milieu et non une usine à enseigner ” (pages 46, 47, puis 91). En effet, il n'y a pas de vie sans mouvement, Aristote et Platon, et les maîtres du Moyen-Âge, qui enseignaient en déambulant, l'avaient déjà compris. Observons cependant que le mouvement du maître n'est pas forcément celui de l'élève. Dans le cas où seul le maître peut bouger son corps, l'effet de miroir est en panne, en attente, suspendu. L'élève doit apprendre à différer, attendre, se contraindre.

C'est le nombre des élèves, justement, qui fait problème. L'enseignement de masse contraint à revoir les choses selon une logique dédoublée et une “ flexibilité ” des espaces (et des pratiques); plus que comme une relation inter-personnelle, l'enseignement se présente comme une relation convenue, dans laquelle les personnes n'ont que peu de place.

Pierre Ferran et Louis Porcher se centrent sur l'école élémentaire, donc avant le stade piagétien de pensée formelle. Ils montrent que “ le processus pédagogique est un tout fonctionnel ” (page 8), à concevoir en fonction d'objectifs pédagogiques dont les principaux sont l'ouverture de l'école sur l'environnement, et l'épanouissement de la personnalité; “ Structuration de la personnalité, socialisation, formation intellectuelle ” (page 13) doivent être favorisées dans et par l'espace de la classe. Celui-ci doit permettre “ le développement libre de l'action ”... “ la possibilité de manipuler ” objets, mots et concepts de façon à permettre la coordination des opérations (page 25). L'école, qui avait autrefois pour but d'écarter l'enfant de “ la fallacieuse activité du dehors ”, de “ préparer à la réflexion en le préservant de l'action ” (page 51), se voit aujourd'hui assigner une dimension explicite d'intégration sociale dans une perspective piagétienne de coopération inter-individuelle. Pour ces auteurs, l'espace scolaire est miroir de la société, dans la mesure où on lit sur lui “ les traits même de l'éducation qu'il a abritée ” (page 98). Il est aussi catalyseur des évolutions.

---

<sup>268</sup> Jean Balladur et alii, Architecture scolaire et aménagement de l'espace (La documentation française, Paris, 1978).

#### 4.1.2. *L'adaptation des concepts de base*

Miroir de la société, l'espace scolaire est aussi ce lieu où l'évolution de cette même société se joue. Ses fonctions et ses significations sont donc doubles, et, comme telles, non jouées d'avance.

1. *Sur le plan du réel social algérien des pouvoirs actuels*, le lycée a fonction de transmettre au plus grand nombre des savoirs utiles au développement du pays, tout en maîtrisant ce plus grand nombre.

2. *Sur le plan de la substructure, du fonds ancien*, le lycée permet de prendre distance d'avec les prescriptions institutionnelles actuelles, trop marquées d'historique et de contrainte inacceptées.

3. *Sur le plan du réel social "mondialisé"*, le lycée permet de se donner les moyens de communiquer avec les autres, dans le mouvement même de s'affirmer.

Nous voilà bien loin des fonctions de formation intellectuelle, d'épanouissement de la personnalité, de socialisation. Ces termes mêmes appartiennent à ce que nous avons appelé le réel social "mondialisé". Ils font signe plutôt que sens.

A défaut de dire avec certitude comment ces concepts peuvent fonctionner dans l'espace scolaire algérien de l'enseignement du français au lycée, nous pouvons au moins dire comment ces concepts de base ne peuvent se conjuguer avec l'existant algérien:

- une formation intellectuelle ne peut se bâtir sur une identité multiple, non stabilisée ou en souffrance, sauf à prendre en compte ce fait même;

- une personnalité épanouie suppose qu'en soient dits les critères d'évaluation, ou, à défaut, de reconnaissance et d'acceptation (air de bonheur ? Réussite sociale ? Fidélité à une identité ? Conformité à une norme ?...); elle suppose un lien institué, vécu, mais également une distinction reconnue entre individu et société;

- une socialisation réalisée suppose, elle, une société vivant selon des principes de cohésion qui ne soient pas antinomiques entre eux et qui soient transmissibles.

C'est sans doute pourquoi l'espace de la classe et de l'enseignement du français ne nous a donné à " lire " que des détournements, des échappées, des transactions. Le temps n'est pas encore venu en Algérie d'utiliser l'espace dans ses dimensions pédagogiques. Ou alors, il s'agira de l'espace naturel, de l'espace habité, de l'espace inventé, réapproprié; fantasmé, projeté. Celui-là reste à peu près libre, nous l'avons vu, tout en étant déterminé.

Apprendre à reconnaître libertés et déterminations est essentiel pour l'enseignant comme pour l'élève.

En effet, la plus grande utilité de l'étude de l'espace consiste en les " messages " qu'il nous livre sur ses auteurs-habitants. Cela fait que le professeur doit être, à sa lecture et à son activité, à la fois présent et distant.

#### 4.1.3. *Le professeur: rôle, extension et limites*

Lecteur, interprétant, animateur, modèle, le professeur est tout cela. Plus une qualité: il doit, comme le tableau noir, savoir s'effacer en temps utile.

Son passé, son vécu, ses limites, ses perspectives, tout ceci devrait s'abolir dans la mission à lui confiée. Il a besoin d'exister pour transmettre, mais ne peut revendiquer le moindre droit à l'existence. Son espace, à lui qui est chargé de dire et faire dire, de transmettre des aptitudes à la parole et à la pensée, son espace est donc celui du on-dit, de l'implicite, du secret.

Il parle communication, mais c'est d'être qu'il s'agit ; contenus, et c'est de pouvoir qu'il est question.

Il importe donc d'adjoindre à la communication telle qu'elle est enseignée tout ce matériau d'être et de faire trop longtemps maintenu sous le boisseau. Faut-il pour autant le verbaliser ? Rien n'est moins sûr, dans la mesure où ce qui est verbalisé cesse d'être agissant.

Il reste au professeur à conduire l'ultime évaluation, celle qui départage dans ce qui est transmis ce qui doit être dit et ce qui gagne à demeurer tu. Autrement dit, ce qui ressortit à la sémantique et ce qui appartient à la syntaxe. De la sorte peut être pensée la transmission des habiletés indispensables.

C'est pour finir (et pour commencer) de morale et de métaphysique qu'il est question. Marges de la didactique, didactique des marges, c'est aussi cela la communication en langue vivante.

## **4.2. Espace, communication et apprentissages**

### *4.2.1. Voies vers des solutions*

S'il apparaît que les contraintes sont nombreuses, il y a aussi un espace d'autonomie donnée au sujet, qui, jouant d'une loi contre l'autre, se dote sans rien dire d'une liberté interstitielle.

Mais c'est d'un jeu conflictuel qu'il s'agit et d'un jeu qui ne se joue comme tel que parce qu'il se sait voué à l'inachèvement. Qu'il y ait mise en jeu de l'abstraction par la généralisation ou par l'intime humain, la proximité, ce processus ne saurait être mené à terme sans sacrifice du sujet. Celui-ci a donc ses raisons de se protéger. La tâche urgente, utile et intéressante est donc l'invention du sujet. La question est alors : la situation et les apprentissages sont-ils bloqués ?

1. *Situation* : il n'est pas sûr que dévoiler l'existant, ses pesanteurs, ses continuités, puisse contribuer à le faire évoluer. Réactiver le fonds ancien, en l'incluant dans la réflexion et la vie, s'allier à lui pour fonder du nouveau semble indispensable. C'est en tout cas ce que manifestent les pratiques spatiales (cf. chapitre 5). Mais ceci va contre les pouvoirs actuellement institués, qu'il est dangereux de contrer de front, parce qu'ils ont leur part de légitimité et de violence symbolique reconnus.

2. *Apprentissages* : leur réinvestissement social n'est pas assuré, sauf dans la part de sacrifice qu'un conflit de normes, vécu par qui en est conscient, suppose. Ce sont des apprentissages dont les objectifs, les voies et les normes sont dédoublés, et la menée à terme compromise. L'espace de l'enseignement, comme l'espace de l'expérience, montre des trous et des noeuds dans le réel, par où s'engouffrent les

expressions du symbolique en souffrance. Quelle communication saura en dire la vie et la violence ?

Cette communication devrait se préoccuper autant de fondation que d'échange, d'êtres que de messages ; elle serait une lecture-écriture, dont le travail essentiel serait celui de changement d'échelle, ou, en termes non spatiaux, de passage d'un univers de référence à un autre.

### 3. Propositions

° D'abord recueillir, garder et travailler les " messages " de l'espace; ils sont utiles à la compréhension d'un contexte donné; ce contexte est intéressant dans la mesure où il a été bâti pour dire, défendre et promouvoir une identité.

° Ensuite, mener ces " messages " de l'espace jusque dans un espace de communication verbale (laquelle suppose du non-verbal, résiduel en même temps qu'indispensable) qui peut être la salle de classe et ses alentours. L'espace, analysé, utilisé, vécu, fonctionnerait alors comme médiation: nous avons vu au chapitre précédent que celles-ci étaient indispensables. Il serait le support du dire, " là où les conflits ne sont plus représentables " <sup>269</sup> vu qu'ils ne peuvent être que vécus et reconduits.

#### 4.2.2. *Le retour du maître: promesses et risques*

Nous venons de le voir, ce qui se joue au lycée, c'est autant la socialisation que la mise au net de l'identité collective et l'émergence de l'identité individuelle.

L'espace comme " message ", comme sécurité, comme expression de l'identité perdurante peut fonctionner comme médiation utile. C'est la seule peut-être qui, à la fois exprime, respecte une culture et puisse construire des voies vers la distanciation d'avec elle.

Un opérateur est cependant indispensable : le professeur. S'il ne se réclame d'aucune transcendance, d'aucune Autorité (et il n'est pas sûr que les principes démocratiques de liberté individuelle, de droits de l'homme puissent fonctionner durablement comme tels), sa position n'est à terme pas viable.

---

<sup>269</sup> Gisela Pankow, *L'homme et son espace vécu* (éditions Aubier, Paris, 1986), page 18.

Un double risque se fait jour: pour le professeur qui ne peut être qu'un passant - ou un tricheur; pour l'élève, qui ne peut se construire qu'en se détournant de ses apprentissages. Enseigner, apprendre, c'est donc savoir quitter, pouvoir se détourner pour prendre sa route.

Mais dans ces conditions, quelle collectivité peut s'édifier, et sur quelle continuité? Une tribu, une famille, pas plus. Et quelle pensée peut durablement arracher l'homme à ses déterminations ? En d'autres termes, quelle culture est possible alors ?

En Algérie, il apparaît qu'entre abstraction généralisante et abstraction en rayonnement de proche en proche, par l'intime humain, il ne faut pas choisir, mais continuer, reconduire, l'une étant complémentaire de l'autre. Ici revient le règlement transactionnel des problèmes de vie : s'il y a besoin des conflits pour durer, il y a aussi conflit des besoins.

Il est donc indispensable de construire un espace où apprendre les modes de pensée et de transactions en vigueur dans le monde des proches et dans celui des autres.

#### 4.2.3. *L'interculturel: une construction de classe*

L'interculturel, trop souvent défini sous forme de pratiques nécessaires, pour des groupes en perdition, est en fait à construire, avions-nous vu dans les chapitres précédents. La prise en compte de l'espace peut en être un moyen.

Cette prise en compte n'est pas un détour, qui permettrait d'arriver " malgré tout ", en particulier malgré l'élève, et quelquefois malgré l'institution, aux fins de l'enseignement (ou de l'enseignant) de façon plus douce, ou plus humaine.

Il ne s'agit pas (ou pas seulement) que les élèves ou étudiants se mettent en scène, il s'agit qu'ils construisent ce qu'ils veulent être, à partir de ce qu'ils sont et de ce qui leur a été légué. C'est là l'objet d'un véritable travail, de nature à faire partie des contenus d'enseignement.

L'interculturel ne serait donc pas le début de l'enseignement, non plus que son " Umwelt " (*environnement*, en allemand) rassurant, mais bien plutôt la fin. Construire l'interculturel ce serait alors s'approprier la culture à travers le jeu des cultures.

Celles-ci s'effrangent, et se mélangent, sous les coups d'une mondialisation trop souvent subie. L'urgence n'est pas de les embaumer ni de les restaurer, mais de les repositionner les unes par rapport aux autres.

L'unité nécessaire à la sécurité et à l'identité ne serait plus celle qu'apporte telle ou telle culture par son interprétation singulière de l'universel, mais la culture elle-même en ce qu'elle est effort de dialogue et tension vers un universel trans-humain.

## **POUR CONCLURE**

L'espace de l'enseignement assume le double sens du terme culture, en ce qu'il est singulier, culturellement marqué, comme en ce qu'il est banalisé dans son ambition de culture.

Il est à penser par qui enseigne où s'intéresse à la transmission de connaissances : d'une part en progressant dans la connaissance du contexte concerné; d'autre part en se dotant de définitions précises de la culture, tant en termes moraux et sociaux, qu'en termes méthodologiques.

Il est aussi à investir, dans ses contraintes, comme dans ses libertés. Construire l'interculturel permet aux élèves comme au professeur de s'approprier cet espace (ou plutôt ces espaces), d'en intégrer les règles et leur jeu, et de se laisser être en tant que sujet.

## RÉSUMÉ DU CHAPITRE SIX

Après avoir étudié l'espace abstrait, de l'Algérie (chapitre 4), puis l'espace concret de l'expérience (chapitre 5), nous avons voulu montrer et formaliser les passages entre concret et abstrait, comme entre langues parlées. Le moyen a été d'étudier l'espace de l'enseignement, qui réunit ces deux caractéristiques, d'être à la fois concret et abstrait. Le but était de " rendre la parole aux bases ", c'est-à-dire aux sujets.

L'espace de l'enseignement est organisé d'en haut; une volonté d'homogénéisation y règne, sans doute parce qu'il faut à tout prix que l'amalgame, né de la volonté institutionnelle d'innovation, " prenne "; des nécessités consécutives de contrôle s'y font jour, l'enseignant comme l'élève ne devant pas avoir d'initiatives. En réalité, le professeur apparaît comme le pivot secret de l'ensemble, celui qui unifie, explique, transpose, transmet.

Les logiques d'assemblage qui apparaissent sont d'une part binaires, ce qui les voue à la non-réalisation, d'autre part trinitaires, mais le tiers-terme, qui est le sujet, est mis entre parenthèses, ce qui le voue soit à l'errance, au sacrifice ou au double jeu.

La parole, à écouter, à enseigner, est autant fondation, affirmation de l'être qu'échange. Celui-ci ne peut avoir lieu (au sens plein du terme) que si préalablement l'autre fonction du langage, qui est celle fondatrice de l'être, a été assumée et reconnue. Il faut en tenir compte. Tout comme il faut tenir compte des aptitudes des élèves à manier des langues et des habitus différents.

## **BILAN / PERSPECTIVES**

### **1. Qu'avons-nous mis en place?**

- Une lecture d'un contexte culturel qui soit souple, active, ouverte, dépouillée;
- un sujet de l'être et de l'action, dont la vie est indispensable à la lecture comme à l'apprentissage:
- des règles de communication qui sont en particulier:
  - ° que l'affirmation de l'être par le langage est la condition première de l'échange;
  - ° que les médiations sont indispensables;
  - ° que la suspension des certitudes est nécessaire pour connaître et communiquer;
- des règles de passage nécessaires entre abstrait et concret ou entre univers de référence différents:
  - ° transactionnelles par les limites (cf. les espaces de transition); par l'identité personnelle (cf. les centres);
  - ° en généralisation lorsqu'un consensus sur des notions et des valeurs est, sinon réalisé, du moins reconnu possible.

### **- Comment allons-nous clore?**

Nous le ferons en termes de bilan et perspectives, en termes aussi de retour sur soi, son univers. Ce que nous avons appris ajoute certes au savoir (le nôtre en particulier); cette connaissance supplémentaire n'a d'utilité dans la classe que réinvestie en contenus d'enseignement et en modalités pratiques de déroulement de la classe. Ceci concerne l'Algérie, mais aussi la France.

Ne sommes-nous pas également concernés par la prégnance institutionnelle dans l'enseignement? L'espace n'est-il pas, en France aussi, porteur de " messages " sur ce qui est tu, contraint, différé, chez l'être collectif?

## CONCLUSION DE LA PARTIE II

Après avoir dé-constitué le dire institutionnel en partie I, nous avons cherché en partie II à re-constituer une “langue” de l’espace, qui est la langue des bases. L’institution tentait de tenir ces bases à distance: elles sont la tradition, le passé, elles sont le sujet collectif, ce peuple dont on peut craindre qu’il renâcle au changement. Mais elles sont aussi la source de toute créativité authentique et il apparaît fallacieux de les neutraliser - en particulier pour ce qui est des apprentissages langagiers.

L’analyse de l’espace vécu, habité, construit, dans ses dimensions concrètes et abstraites a fait apparaître, entre discours institutionnel et “langue” de l’espace, des analogies de structuration, en particulier dans les articulations ou transitions et les cristallisations centrales: le sujet s’exprime par là, dans ses déterminations et ses désirs.

L’enjeu est bien, comme les dires de l’institution le laissaient apparaître, comme aussi l’affirmaient les analystes externes, de décomposition-recomposition des configurations symboliques. Ces mouvements se traduisent dans les formes spatiales autant que dans les textes.

Dans ces conditions, l’espace de l’enseignement, et en particulier de l’enseignement d’une langue vivante, ne doit pas séparer le discours de l’ensemble de l’expérience sémiotique: tout est signe, mais tout n’est pas parole, et tout n’est pas verbalisable (en termes de possibles comme en termes de souhaitable).

L’espace de l’enseignement se révèle être un espace bivalent : il est singulier par son appartenance à une société et sa mission d’apprentissage; il est banal par son ouverture aux autres contextes culturels, aux autres univers de référence, dans la perspective d’un dialogue des cultures et d’un effort vers l’universel.

C’est pourquoi il ne peut ni se refermer sur sa société d’ancrage, ni être contraint par l’institution à tel ou tel avatar, ni non plus être détaché de celles-ci. C’est dans les transactions à mettre en place entre ces exigences que des contenus

d'apprentissage peuvent être construits; c'est par là aussi que l'élève construira sa personnalité et sa pensée.

[garder deux pages: photocopier Passeron-bourdieu + sujet de bac)

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Le travail qui est présenté ici l'est " en l'état ", avec ses imperfections, avec son inachèvement. La question de la reproductibilité aisée de telles analyses (notamment pour les enseignants) a été posée, elle n'est, en cet automne 1991, qu'incomplètement résolue. Néanmoins, il faut bien conclure. Faisons-le, en sachant que conclure, c'est signer. C'est aussi fixer les bases et affermir l'élan pour continuer.

### **I - SYNTHÈSE D'ENSEMBLE**

#### **1.1. DYNAMIQUE DU TRAVAIL MENÉ**

La problématique était la suivante : si l'universalité des modèles culturels européens est aujourd'hui remise en cause, notamment pour l'apprentissage du français langue étrangère ou langue seconde, il importe de tenir compte de la ou des cultures d'origine des élèves; mais comment le faire sans créer un nouvel ordre contraignant, finalement néfaste à l'apprentissage, en ce qu'il limite, voire interdit l'accès à l'universel, c'est-à-dire à la culture ?

Il semblait indispensable de trouver des moyens permettant la suspension temporaire des appartenances, en même temps que la (re)connaissance de ces mêmes appartenances. Il apparaissait que ces moyens n'étaient peut-être pas contenus tout prêts dans les méthodes existantes et qu'il fallait revenir radicalement au contexte culturel des élèves concernés.

L'expérience a été menée entre 1983 et 1985 dans un lycée et un village de petite Kabylie; à Amizour (département / wilaya de Bejaia) ainsi qu'au village agricole socialiste de Merdj Ouamane. Elle a été reconstruite pour et dans la thèse entre 1986 et 1991.

#### **1.2. CE QUE NOUS AVONS APPRIS : LES RESULTATS**

Ce travail, en ses deux parties, d'analyse de textes institutionnels, puis d'analyse des espaces vécus, a montré les parentés analogiques entre ce que dit l'institution et ce que " dit " l'espace.

Les textes institutionnels donnent, à qui les lit avec distance et empathie, des informations sur ce qui est prescrit, pourquoi et comment. L'espace délivre des " messages " analogues. L'espace est à la fois l'espace abstrait de l'Algérie, espace d'une langue et d'un enseignement, et l'espace concret de l'expérience et de l'enseignement.

#### *A - DUALITES INSTITUEES ET VECUES*

L'institution répète, rejoue sans cesse sa légitimité et ses origines, vraisemblablement pour les réaffirmer. Elle tente d'" encadrer " la parole collective dans le but de la transformer et, avec elle, l'ensemble des rapports sociaux; et ce, de façon volontariste. De là vient sa volonté de structuration englobante de la réalité, de ses acteurs et de ses enjeux. De là aussi vient sa méfiance à l'endroit de l'enseignant et des élèves, déresponsabilisés, contrôlés.

L'institution hésite sans choisir entre l'héritage ancien et la modernité à construire. Or, ce qui est à reconstruire, c'est en fait un capital symbolique. Les processus d'abstraction (et la logique) mis en oeuvre apparaissent empêchés, bloqués, piétinants.

L'analyse de l'espace montre les mêmes dualités à l'oeuvre, et le désarroi humain dû à la coexistence de normes et modèles contradictoires. Elle montre aussi la primauté du groupe sur l'individu, toujours contraint à l'adaptation et à l'affirmation de soi en fonction des situations.

#### *B - THEMES ET CHOIX COLLECTIFS*

Les thèmes dominants repérés et étudiés dans les textes institutionnels sont le temps et l'action. Le temps est un temps-mémoire, un temps-mouvement, et un temps-projet, porteur de permanence et de progrès. Mais il reconduit indéfiniment l'oscillation entre ces deux termes.

L'action, elle, est sans cesse reprise à son origine, redite, recommencée. Elle aussi est piétinante. Elle met en évidence un manque essentiel, celui du sujet de l'action (et de la parole). C'est pourquoi elle imite la vie, mais ne la transforme guère.

Les " messages " délivrés par l'espace montrent les mêmes phénomènes, en les rendant à la présence: les choix d'organisation d'espace du village où est situé le lycée sont des choix politiques, qui reconduisent les anciennes transactions en s'interdisant de choisir ouvertement entre Etat et fonds ancien. Ils mettent en oeuvre un processus

d'abstraction de proche en proche, en rayonnement, en parentés, mais se ferment de ce fait même l'accès à la généralisation.

Les conséquences en sont des règles de communication, et d'évolution particulières: refus du vide, en même temps que refus du choix, nécessité des médiations et des espaces intermédiaires, respect de l'ancien et notamment des centres en ce qu'ils sont manifestation nécessaire de l'identité perdurante. Ces règles sont à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue.

### *C - PAROLE ET SUJET PARLANT*

Le sujet est vif-absent, omnipotent mais impuissant par son absence même. Il n'existe qu'en se déployant, mais doit le faire sans relâche. Par-dessus tout, le sujet est langage. Il doit, pour contribuer à la nécessaire reconstitution d'une parole collective vraie, dépasser dans la communication les effets de miroir mis en évidence : attraction, frontalité ou fusion. Reconstituer une parole interroge l'enseignement des langues.

L'espace en témoigne, puisque l'expression de l'identité collective et personnelle s'est réfugiée là, dans l'organisation de l'espace. Il faut donc « rendre la parole aux bases », comme le préconise Jacques Berque dès 1978 dans L'Intérieur du Maghreb.

Mais il faut aussi compter avec l'hétérogénéité installée par la coexistence de plusieurs cultures, de normes variées et avec le fait que l'être humain a besoin d'un minimum d'homogénéité de son vécu, en termes de sens et de sécurité.

Cet effort concerne l'enseignement des langues, et en particulier le professeur. Celui-ci est le tiers-terme, le passeur, le médiateur, même si cette exigence est non dite. Ceci suppose un doigté, un équilibre fait de présence et de recul. Ce rôle de médiation dans la communication, dans l'inculcation des normes, dans la construction d'habitus renouvelés est à peser et à penser. En effet, il risque d'être dévoyé ou destructeur.

### 1.3. COMMENT NOUS AVONS TRAVAILLÉ : LES MÉTHODES

Nous avons, en préalable au travail, posé un certain nombre d'exigences méthodologiques. Elles se sont vues prolongées, précisées, complétées par des méthodes d'interrogation du champ ainsi constitué, méthodes qui ont partie liée organiquement avec ce champ, son histoire, ses acteurs, ses enjeux.

## A - METHODES DE CONSTRUCTION DE L'EXPERIENCE

Les exigences bachelardiennes (voir en introduction, tome 1) nous ont permis d'intégrer le caractère polémique, donc ouvert à l'altérité, de l'observation et de la construction de l'expérience.

Elles nous ont également permis d'intégrer le temps vécu dans cette construction, par la prise en compte de l' "avant", avec ses structurations déjà formées, du "pendant" avec son effort de prise de distance, et de l' "après", en termes d'objectifs, de projets.

Notre plan d'observation s'est ainsi fondé sur un "état initial" structuré par nos recherches au Maroc; l'intention était, à partir de là, d'analyser le contexte pour approcher les besoins langagiers et les moyens de les élaborer et d'y apporter réponse(s).

Les hypothèses autour desquelles s'est organisée la présente recherche ont montré leur capacité de générer de la connaissance:

1. *le rôle de l'expérience* est effectivement capital dans la mesure où l'expérience est ce que partagent les acteurs; ne pas en rester à l'empiricité, construire l'expérience, ceci permet de rapporter les avancées de la recherche à une réalité sociale;

2. *la présence dite d'un concept organisateur* est elle aussi essentielle: il vaut mieux que celui-ci soit connu du chercheur, et formulé pour les autres;

3. *la centralité de la problématique identitaire* se vérifie, et ce, non seulement dans les cas où l'identité est "en souffrance" car multiple, éclatée ou niée; mais aussi en tant que le sujet peut s'utiliser lui-même pour communiquer avec les autres, ou pour abstraire;

4. *les relations dynamiques entre le corpus et le contexte* existent bel et bien. Un corpus n'est pas clos et stable, il est tout au plus stabilisé; de même, le contexte d'accueil et de production du corpus a à voir avec celui-ci, puisque ce qui se lit dans le corpus se "lit" aussi dans le contexte. Il s'ensuit que l'opposition entre linguistique dite pure et linguistique ouverte aux contextes pourrait bien n'avoir que peu de netteté - et quelle efficacité ?

5. *Une relation* existe bel et bien *entre le corpus, le contexte et les sujets de parole*, même si elle est le plus souvent tue. Nous avons vu pourquoi en Algérie : le sujet, absent, mais requis d'efficience, ne saurait être accepté comme remplaçant du

tiers-terme miraculeux qu'est une transcendance. C'est pourquoi il n'en est que le pâle reflet, même et surtout s'il est bien vivant.

## B - METHODES D'INTERROGATION DU CHAMP CONSTITUÉ

Le champ est d'une part celui du français parlé, appris, entendu, entre 1983 et 1985, ses acteurs, ses enjeux, d'autre part celui du français langue étrangère, ses méthodes, ses acteurs, ses enjeux.

Nous avons interrogé ce champ avec des méthodes explicitement fondées sur l'activité du sujet qui observe, analyse, lit, organise ses schémas, en alternant l'empathie et le recul, la subjectivité acceptée et l'objectivité construite:

- par une lecture des textes d'abord selon la dynamique présentée par ceux-ci (chapitre 1); ensuite selon les besoins du lecteur ordonnés autour de la " condition de lisibilité " satisfaite ou non (chapitres 2 et 3) ;

- par une " lecture " de l'espace vécu, abstrait et concret, qui d'abord fait émerger les schémas de l'observateur et ensuite ceux de ses co-habitants (chapitres 4, 5 et 6).

Nous en avons tiré au moins une régularité de méthode à respecter: il convient d'accepter la prégnance d'un tiers-terme dans la lecture et le travail; c'est celui qui apporte aux analyses la profondeur du champ, l'élargissement des vues, la confirmation venues d'autres disciplines et d'autres personnes; c'est aussi ce tiers-parlant souvent bâillonné et / ou secrètement tout-puissant des textes analysés dont la parole demande à se déployer.

Il s'ensuit une conséquence: la parole n'est jamais donnée, figée, elle est en gestation, en déploiement; c'est un travail de dialogue, de polyphonie. C'est sur cette parole à l'oeuvre que la lecture et l'analyse doivent se couler, et non sur un état de texte lu comme arrêté (car alors c'est que le lecteur contraint le texte dans ses schémas personnels et collectifs).

\*

Quelle peuvent être l'utilité de ces résultats et de ces méthodes?

Il s'agit d'installer une lecture, une ouverture à l'autre, un dialogue des cultures, une élaboration de parole collective. Dans cette perspective, et vu l'enjeu, les méthodes ne peuvent être séparées des résultats.

## II - PERSPECTIVES PRATIQUES

Il nous faut poser les limites et la portée de telles analyses (résultats et méthodes), de manière à en permettre l'utilisation par qui veut mieux connaître un contexte culturel donné. La reproductibilité de telles analyses suppose la fiabilité mais aussi la simplicité et la souplesse.

C'est pourquoi nous allons confronter ces analyses aux deux questions-clés que pourrait poser un utilisateur éventuel: 1) qu'est-ce que je veux savoir? 2) Quels moyens sont utilisables?

### 2.1. QUE VEUT-ON SAVOIR ?

A qui part enseigner dans un espace autre que le sien, dans le but d'ajuster son enseignement au public considéré, il est utile de rechercher et / ou de construire les renseignements suivants :

1. la définition-constitution du champ ou des champs de l'expérience ;
2. sa place propre, subjective et objective à l'intérieur de ce ou ces champs croisés ;
3. la distribution des pouvoirs et leur vécu à l'intérieur de ce champ ou de ces champs croisés ;
4. les acteurs et les enjeux à l'intérieur de ce champ ou de ces champs croisés ;
5. l'actualisation particulière du schéma jakobsonien de la communication, en particulier par la prise en compte des places respectives de l'individu et de la collectivité, par celle des référents ;
6. la place et le rôle de la langue parlée, des langues apprises dans le pays considéré ;
7. les structurations historico-géographiques de l'espace interne et des rapports avec l'extérieur ;
8. les caractéristiques du système économique et institutionnel du pays considéré ;

9. la place du pays considéré dans le “ concert des nations ” (comme disent les diplomates pour désigner le jeu relationnel international), ainsi que ses appartenances revendiquées;

10. la place et le rôle de l’enseignement, et plus particulièrement de l’enseignement des différentes langues, dans le pays considéré.

Bien entendu, cette question “ que veut-on savoir ? ”, se formule dans un premier temps en “ que désiré-je savoir ? ”. Elle est étroitement liée à la question “ que peut-on savoir ? ” comme aux questions alentour que sont les “ pourquoi, jusqu’où, dans quelle perspective ? ”. Il est vrai qu’on ne trouve bien qu’en découvrant également ce que l’on est. Il est vrai aussi que chercher à connaître a partie liée avec un mode de dire, de faire, de penser, comme avec un état des pouvoirs dans lequel nous sommes tous engagés.

En l’état qui vient d’être décrit, un certain nombre de moyens ont été expérimentés. Il va de soi qu’ils ne peuvent être transposables tels quels; leur réutilisation suppose la remise en jeu du mode d’emploi. Celui que nous avons proposé n’est donc qu’un socle d’appui, un point de départ contre lequel prendre repères et positions.

## 2. 2. QUELS MOYENS SONT UTILISABLES ?

Le langage ne sera pas isolé du reste de l’expérience sémiotique, sauf ponctuellement, le temps de l’analyse (mais les traces de l’expérience sémiotique se lisent aussi dans les documents écrits). Nous distinguerons successivement les analyses portant sur les textes (1) et les “ lectures ” portant sur l’espace (2).

### 1. Analyser des textes et des discours

Dans les textes, il convient de distinguer entre textes littéraires et textes institutionnels. Nous avons surtout analysé des textes institutionnels, parce qu’ils sont propres à l’espace du droit d’un pays et, à ce titre, peuvent donner nombre d’informations sur celui-ci.

Les textes littéraires, en revanche, n’ont été utilisés qu’à titre de preuve ou d’illustration, dans la mesure où ils participent de la langue des bases, à vocation autant nationale que trans-nationale.

a) *Pour analyser les textes institutionnels*, il faut *d'abord choisir* dans la masse des textes disponibles. Nous avons choisi parmi ceux-ci des textes de rang différent dans la hiérarchie des normes, ainsi que des textes à portée générale (textes à valeur constitutionnelle) et des textes spécifiques (textes issus de tel ou tel ministère, à destination des enseignants).

b) Il faut ensuite les considérer *avec leurs conditions de production*: histoire, actualité, notamment.

c) Il est fructueux d'en avoir *une appréhension globale*, d'en lire *l'organisation intra- et inter-textuelle*:

- dynamique du texte, écarts et / ou redites entre introduction et conclusion;
- travail sur des sous-ensembles tels que les titres, ou les dates;
- constitution de cristallisations thématiques dont les unes sont cadres (comme le temps), et les autres plus spécifiques, par exemple.

Ceci permet d'aborder l'analyse plus fine en formulant des hypothèses de recherche, de manière à savoir ce qu'on cherche et à mieux le construire, en prenant distance d'avec ses schémas mentaux habituels.

d) *L'analyse fine* peut se cristalliser sur un certain nombre de lieux différenciés du texte dont nous avons vu l'importance:

- les paragraphes longs par opposition aux paragraphes courts (nous avons vu, dans notre analyse, que les premiers donnaient des informations de sens, et les seconds des informations sur ce que nous avons appelé le " socle " d'assentiment nécessaire au lecteur);
- en oppositions à ces dernières formations, les paragraphes dits intermédiaires ou médians, dont nous avons vu qu'ils jouaient tantôt le rôle de convertisseur, d'échangeur entre " socle " et " sens ";
- les incipit et les desinit de chaque paragraphe, de chaque texte ou de sous-ensembles du texte global, entre eux et en opposition mutuelle; les premiers, avons-nous vu ici, donnent accès au monde du faire, par leur rôle " moteur ", tandis que les seconds prolongent, affermissent ce qui est dit;

e) le travail peut aussi tirer profit des moyens désormais classiques comme *l'analyse des temps verbaux*, en eux-mêmes et dans leurs inter-relations; ou les *analyses de fréquences* dans une visée comparatiste (pourcentage d'adjectifs, par exemple, ou analyse du jeu des pronoms personnels), ou le regard sur *les champs lexicaux* jugés remarquables ; ou encore *l'analyse de fonctions* comme la fonction sujet. Il va de soi que ces bricolages n'ont d'intérêt que rapportés à un projet plus global, qui a été préalablement formulé.

f) L'approche analytique gagne à être complétée *d'une approche comparative*, par exemple sur des textes de même niveau et / ou de niveaux différents dans la hiérarchie des normes juridiques, textes issus d'autres pays. Pour mémoire, nous avons utilisé des textes institutionnels marocains et français. Ainsi réinsère-t-on son analyse dans un univers de référence plus vaste, ainsi lui donne-t-on la profondeur de champ indispensable. Et aussi à travers la parole de lycéens, sur leur vie et leurs pratiques (extraits reproduits en annexe de la thèse complète, voir université Lille-III, microfilms du volume d'annexes complet). Ainsi donne-t-on la parole à l'autre, de manière à éviter que l'analyse ne se referme sur elle-même.

Confronter l'analyse des textes à leur espace d'insertion, espace abstrait et espace vécu, en intégrant le changement d'échelle entre les deux (c'est-à-dire le processus d'abstraction qui le permet) est l'autre moyen pour éviter que l'analyse ne se referme et s'endorme sur ses résultats.

## 2. “ Lire ” l'espace

L'espace ne se lit pas comme une page en mots, en formes, en couleurs, dans une perception-représentation. Il se vit aussi, et l'être humain dans toutes ses dimensions y est complètement engagé. De là sa richesse, de là aussi les précautions à prendre. Que convient-il de faire?

a) Les schémas perceptifs du lecteur seront mis au jour, par exemple par une description initiale cathartique qui sera ultérieurement soumise à analyse;

b) les analogies de fait entre structuration spatiale et structuration logique seront questionnées, particulièrement:

- la valeur et la fonction attribuées aux centres (l'essentiel, l'identité ?);
- la valeur et la fonction attribuées aux marges (espaces transactionnels ? Espace neutralisé ? No man's land ?);

- la relation entre macro-espace, ou espace abstrait du pays et micro-espaces ou espaces locaux et d'habitation, à l'échelle humaine (homothétie ? Distorsions ?);
- la relation entre espaces construits et espaces habités, notamment dans les bâtiments scolaires (repérage des stratégies d'obéissance et des stratégies créatives).

c) Dans une dynamique de “lecture” globale, la “description créatrice” pourra permettre de mettre en forme l'organisation signifiante de l'espace, en montrant les positions relatives et les inter-relations. Certains lieux sont plus particulièrement denses; citons :

- les lieux de passage et leur organisation en réseau ;
- les lieux d'échanges (cafés, gares, services postaux) ;
- les lieux de scolarisation ;
- les autres lieux fonctionnels, tels qu'hôpital, ou services sociaux ;
- les lieux de culte (un seul culte, sauf exceptions rares) ;
- les autres lieux institutionnels (mairie, préfecture).

Il convient de bien distinguer les lieux tels qu'ils sont posés et l'utilisation qui en est faite par les hommes. Ajoutons que cette description créatrice n'est utile que si elle n'est pas à elle-même sa propre fin, mais s'intègre dans un projet de connaissance, préalablement formulé, en particulier autour de ce que le lecteur entend faire des résultats de sa recherche.

d) La perspective comparatiste pourra constituer l'autre volet de la description créatrice. Elle mettra en relation des sous-ensembles distincts et leur appliquera, à titre d'hypothèses, les résultats mis au jour dans la description créatrice. Les écarts et les coïncidences ainsi dégagés montreront la latitude d'action des hommes (exemple : le lycée par rapport au village).

e) Des “lectures” plus fines pourront être tentées, toujours dans le cadre d'un projet pré-établi, si besoin est. Plutôt que de partir à l'aveuglette, c'est-à-dire selon ses schémas, il est fructueux d'organiser ces lectures autour de points de repères structurés en systèmes d'oppositions: intérieur / extérieur, vertical / horizontal, vide / plein, nord / sud, etc. ou alors en dynamiques : constitution par les hommes de parcours, limites, domaines.

Rappelons pour finir que la “ lecture ” de l’espace donne accès direct à la “ langue des bases ”, c’est-à-dire à ce que l’institution cherche à contrôler, à la vitalité d’une collectivité et c’est l’un de ses intérêts. Mais elle ne saurait fournir d’informations précises sur les évolutions: si elle intègre la durée vécue, elle ne traduit pas ou peu le temps historique ou les aléas économiques. Pour ces derniers phénomènes, l’analyse des textes se révèle plus productive.

Ainsi, la “ lecture ” des espaces et l’analyse des textes se révèlent-elles à la fois coordonnées et complémentaires. Voilà aussi pourquoi le langage ne saurait être détaché du reste de l’expérience sémiotique : ce qui était au départ une position de principe se révèle être aussi un principe d’opérabilité.

## ÉPILOGUE : MISE HORS SITUATION

*Partis en bateau jusqu'à ce port de la Méditerranée en son autre rive où Ulysse, dit-on, aborda, il nous faut revenir. Les bateaux du retour sont toujours un peu lents.*

*Le retour, c'est ici, en France. Les enfants de ceux que les français d'avant-hier ont tenté de coloniser sont ici. Mantes-la-Jolie, Vaulx-en-Velin, dans les écoles ou les supermarchés qu'on casse, partout on dit que c'est eux. " On " n'a pas toujours tort, hélas. Le dialogue interculturel est là, à notre porte, urgent.*

*Entre français langue étrangère et français langue maternelle les frontières s'estompent. Il y a dix ans, je soutenais une maîtrise sur " l'utilisation des outils de la didactique du français langue étrangère en français langue maternelle ". Nous y sommes.*

*Entre passé et présent, l'un et l'autre, l'autre et l'un, les brouillages sont foison. S'ils sont parfois destructeurs, c'est signe que nous pouvons les rendre productifs. Voilà une entreprise de longue haleine! Raison de plus pour s'y atteler sans délai.*

*Parlant des autres, nous avons aussi parlé de nous : le langage de nos institutions a sa part de flou, de jeu, de pouvoir non-dit. Leur ouvrant un espace de lire (et peut-être) de dire, nous consentons à la différence dans l'accès à l'universel.*

*Nous avons tenté simultanément de dissoudre ces rigidités anciennes dans notre identité européenne, habitée à détenir le premier et le dernier mot en toutes choses, à bâtir des systèmes, à extraire l'homme de ses déterminations. Nous l'avons fait par le retour aux sources, à leurs bords, là où les flux de parole, encore à peine différenciés, se conjuguent et s'enrichissent.*

*Nous avons désiré mener ce travail à terme pour contribuer à la transmission de la culture. Car, s'il existe des cultures, interprétant chacune l'universel, il n'y a qu'une culture, c'est cet effort humain pour émerger hors des déterminations biologiques,*

*Cet élan qui transmet, communique*

“ Et ricochant sur la mémoire  
Poursuit la courbe de ma main ” (Louis Aragon, *Pluie d'été*)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### (auteurs et revues cités)

#### I - OUVRAGES

- Abdallah-Prétceille (Martine), Vers une pédagogie interculturelle (INRP - Publications de la Sorbonne, Paris, 1986).
- Alquié (Ferdinand), La conscience affective (Librairie philosophique Vrin, Paris, 1978).
- Amin (Samir), Le Maghreb moderne (éditions de Minuit, Paris, 1970).
- Aragon (Louis), Les incipit ou je n'ai jamais appris à écrire (Skira éditeur, Genève, 1969).
- Aziz (Mohammed), L'image et l'islam (éditions Albin Michel, Paris, 1978).
- Bachelard (Gaston), La philosophie du NON (PUF, Paris, 1966).
- Bachelard (Gaston), La poétique de l'espace (PUF, Paris, 1967).
- Bachelard (Gaston), Le nouvel esprit scientifique (PUF, Paris, 1934).
- Bakhtine (Mikhaïl), Le marxisme et la philosophie du langage (éditions de Minuit, Paris, 1977 pour la traduction française).
- Bakhtine (Mikhaïl), Esthétique et théorie du roman (éditions Gallimard, Paris, 1978 pour la traduction française).
- Balandier (Georges), Afrique ambiguë (éditions Plon, Paris, 1957).
- Balfet (Henri) et alii (J.P. Boratav, C. Bromberger, M. de Fontanes, J. Fribourg, M.O. Henriet, C. Lacoste-Dujardin, R. Ravis-Giordani, L.A. Roulin), Pratiques et représentations de l'espace dans les sociétés méditerranéennes (C.N.R.S., Paris, 1976).

- Balladur (Jean) et alii, Architecture scolaire et aménagement de l'espace (La Documentation française, Paris, 1974).
- Balta (Paul) et Rulleau (Claudine), L'Algérie des Algériens, vingt ans après (éditions Ouvrières, Paris, 1981).
- Barth (Britt-Mary), L'apprentissage de l'abstraction (éditions Retz, Paris, 1987).
- Barthes (Roland), L'aventure sémiologique (éditions du Seuil, Paris, 1985).
- Bautier (Elisabeth), Coste (Daniel), Galisson (Robert), Hébrard (Jean), Lehmann (Denis), Porcher (Louis), Roulet (Eddy), Lignes de force du renouveau en didactique des langues étrangères (CLE international, Paris, 1980).
- Bencheikh (Jamel-Eddine), Poétique arabe (éditions Gallimard, coll. Tel, Paris, 1989 pour la préface et l'édition utilisée, mais 1ère édition Paris, Anthropos, 1975)
- Berque (Jacques), Les Seksawa - Recherches sur les structures sociales du Haut-Atlas occidental (Thèse de Lettres, Paris, P.U.F., 1954).
- Berque (Jacques), L'intérieur du Maghreb (éditions Gallimard, Paris, 1978).
- Berque (Jacques), Langages arabes du présent (éditions Gallimard, Paris, 1980).
- Berque (Jacques), Arabies, recueil d'entretiens (éditions Stock, Paris, 1980).
- Boudalia-Greffou (Malika), L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov (éditions Laphomic, Alger, 1989).
- Boudon (Philippe), Sur l'espace architectural, essai d'épistémologie de l'architecture (Dunod éditeur, Paris, 1971).
- Bourdieu (Pierre), Sociologie de l'Algérie (PUF, Paris, 1958, dernière édition réactualisée: 1974).
- Bourdieu (Pierre), Choses dites (éditions de Minuit, Paris, 1985).
- Bourdieu (Pierre), Chamboredon (Jean-Claude), Passeron (Jean-Claude), Le métier de sociologue (Mouton éditeur, Paris, 1968 pour la 1ère édition).

- Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), de Saint-Martin (Monique), Rapport pédagogique et communication, notamment l'article intitulé "Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique" (Cahiers du Centre de sociologie européenne, E.P.H.E., éditions Mouton, Paris, 1975).
- Boutefnouchet (Mostefa), La famille algérienne (SNED, Alger, 1982).
- Boyer R., Lacas F., Moinot F., Tabouda M.J., La concurrence des modes de formation et d'information scolaires et extra-scolaires chez les adolescents (C.N.R.S., Paris, 1977).
- Braudel (Fernand), La Méditerranée (Arts et métiers graphiques éditeur, Paris, 1977, puis éditions du Seuil, coll. Champs, 1985).
- Braudel (Fernand), L'identité de la France (éditions Arthaud, Paris, 1986).
- Burgat (François), Nancy (Michel), Les villages socialistes de la révolution agraire algérienne (éditions du C.N.R.S., Paris, 1984).
- Camilleri (Carmel), Cohen Emerique (Margalit), Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel (L'Harmattan éditeur, Paris, 1989).
- Cassirer (Ernst), La philosophie des formes symboliques (éditions de Minuit, Paris, 1972 pour la traduction française).
- Centre de recherche et d'études sur les sociétés méditerranéennes, Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine (C.N.R.S., Paris, 1975).
- Chaline (Claude), Les villes du monde arabe (Masson éditeur, Paris, 1989).
- Charnay (Jean-Paul), Les Contre-Orients - ou comment penser l'autre selon soi (éditions Sindbad, Paris, 1980).
- Chebel (Malek), La formation de l'identité politique (P.U.F., Paris, 1986).
- Chebel (Malek), Le corps dans la tradition au Maghreb (P.U.F., Paris, 1984).
- Chelli (Moncef), La parole arabe (Sindbad éditeur, Paris, 1980).
- Chevallier (Dominique) - sous la direction de -, Renouvellements du monde arabe (Armand Colin éditeur, Paris, 1987) .

- Ciceri M.F., Marchant B., Rimbert S., Introduction à l'analyse de l'espace (éditions Masson, Paris, 1977).
- Cohen (David), Etudes de linguistique sémitique et arabe (éditions Mouton, La Haye, 1970)
- Cohen (Jean), Structure du langage poétique (éditions Flammarion, Paris, 1966)
- Cohen (Marcel), Le système verbal sémitique et l'expression du temps (éditions Mouton, Paris, 1924)
- Côte (Marc), L'espace algérien - les prémices d'un aménagement (O.P.U., Alger, 1984)
- Côte (Marc), L'Algérie ou l'espace retourné (éditions Flammarion, Paris, 1988)
- Dahmani (Mohamed), L'occidentalisation du Tiers-Monde (Economica-O.P.U., Paris-Alger, 1983)
- Dejeux (Jean), Littérature maghrébine d'expression française (éditions Naaman, Québec, Canada, 1980 pour la troisième édition)
- Devereux (Georges), Ethnopsychanalyse complémentariste (éditions Flammarion, Paris, 1972)
- Devereux (Georges), Psychothérapie d'un indien des plaines: réalité et rêve (éditions Jean-Cyrille Godefroy, Paris, 1982 pour la traduction française)
- Djebbar (Assia), Femmes d'Alger dans leurs appartements (éditions Des Femmes, Paris, 1980)
- Dolto (Françoise) et Nasio (Juan-David), L'enfant au miroir (éditions Rivages, Paris, 1987)
- Duverger (Maurice), Constitutions et documents politiques (éditions Thémis / P.U.F., Paris, 1968)
- Eco (Umberto), La structure absente - introduction à la recherche sémiotique (Mercure de France éditeur, Paris, 1984 - traduction française)

- Encyclopaedia Universalis, article “ Algérie ” (J.-C. Vatin et J. Leca), et article “ Oeil ” (J.A. Bernard et G. Offret)
- Etienne (Bruno), L’Algérie, cultures et révolution (éditions du Seuil, Paris, 1977)
- Fanon (Frantz), Peau noire, masques blancs (éditions du Seuil, Paris, 1952)
- Fathy (Hassan), Construire avec le peuple (Sindbad éditeur, Paris, 1970)
- Feraoun (Mouloud), Le fils du pauvre (éditions du Seuil, Paris, 1954)
- Ferran (Pierre), Porcher (Louis), L’aménagement de l’espace scolaire (éditions Delagrave, Paris, 1973)
- Flory (Maurice), Khorany (Baghat), Mantran (Robert), Camau (Michel), Agate (Pierre), Les régimes politiques arabes (P.U.F., Paris, 1990)
- Fontaine (Jacques), Villages kabyles et nouveau réseau urbain en Algérie, la cas de la région de Bejaïa (C.N.R.S., centre de recherches et d’études URBAMA, fascicule n° 12, Tours, 1983)
- Fontaine (Jacques) et Brûlé (Jean-Claude), L’Algérie, volontarisme étatique et aménagement du territoire (publication Université de Franche-Comté / Université de Tours, coll. URBAMA, 1986)
- Foucault (Michel), Les mots et les choses (éditions Gallimard, Paris, 1971)
- Furet (François) et alii, Les arabes par leurs archives - XVIème / 20ème siècle (éditions du C.N.R.S., Paris, 1976)
- Galisson (Robert), D’hier à aujourd’hui, la didactique générale des langues étrangères (CLE international éditeur, Paris, 1980)
- Goffman (Erving), Façons de parler (éditions de Minuit, Paris, 1987)
- Gréki (Anna), Algérie, capitale Alger (édition bilingue, Société nationale d’édition et de diffusion, Tunis, 1963)
- Heidegger (Martin), Essais et conférences (éditions Gallimard, Paris, 1958 pour la première édition en français, 1966 pour l’édition utilisée ici)

- Hésiode, Théogonie - Les travaux et les jours (éditions Les Belles Lettres, Paris)
- Hoggart (Ralph), La culture du pauvre (traduction française de The use of Literacy, traduction et préface de J.C. Passeron, éditions de Minuit, Paris, 1976)
- Ibn Khaldoun, La Muqaddima [Les prolégomènes] (traduction de G.Benbica /J.E. Bencheikh, éditions Hachette, Alger-Paris, 1965)
- Khatibi (Abdelkebir), La mémoire tatouée (éditions Denoël, Paris, 1971, ou 10-18, 1979, édition utilisée ici)
- Kilborne (Benjamin), Interprétations du rêve au Maroc (La pensée sauvage éditeur, Paris, 1978)
- Kodmani-Darwish (Bassma) - sous la direction de -, Maghreb, les années de transition (éditions Masson, Paris, 1990)
- Labov (William), Sociolinguistique (éditions de Minuit, Paris, 1976 pour la traduction française)
- Lacan (Jacques), Le Séminaire, n° 1 (éditions du Seuil, Paris, 1975)
- Lacan (Jacques), Ecrits (éditions du Seuil, Paris, 1966)
- Lacheraf (Mostefa), L'Algérie, nation et société (SNED, Alger, 1978)
- Laplanche (Jean), Pontalis (Jean-Baptiste), Vocabulaire de la psychanalyse [sous la direction de Daniel Lagache] (P.U.F., Paris, 1967)
- Laroui (Abdallah), L'histoire du Maghreb (éditions Maspéro, Paris, 1976)
- Laroui (Abdallah), L'idéologie arabe contemporaine (éditions Maspéro, Paris, 1967 pour la première édition)
- Léonard (Jacques), Archives du corps – la santé en France au XIXème siècle (éditions Ouest-France université, 1986)
- Leroi-Gourhan (André), Le geste et la parole (éditions Albin-Michel , Paris, 1986)
- Lévêque (Pierre), Vidal-Naquet (Pierre), Clithène l'Athénien (Annales littéraires de l'Université de Besançon, vol. 65, Les Belles lettres, Paris, 1964)

- Lévi-Provençal (Évariste), Les historiens des chorfa (Larose éditeur, Paris, 1922)
- Lévi-Strauss (Claude) [sous la direction de], Colloque sur l'identité (éditions Grasset, Paris, 1977) communications de Julai Kristeva, de Michel Serres et de l'auteur.
- Lévi-Strauss (Claude), Le regard éloigné (Plon éditeur, Paris, 1983)
- Lichnérowicz A., Perroux F., Gadoffre G. [sous la direction de], Analogie et connaissance – Séminaires interdisciplinaires du Collège de France (Maloine éditeur, Paris, 1982)
- Lourau (René), L'analyse institutionnelle (éditions de Minuit, Paris, 1970)
- Marçais (Georges), L'architecture musulmane d'occident (Arts et métiers graphiques éditeur, Paris, 1954)
- Moles (Abraham) et Rohmer (Elisabeth), Psychologie de l'espace (éditions Casterman, Paris, 1972)
- (de) Montesquieu (Charles), L'esprit des lois (1757) (éditions Les classiques Larousse)
- Norberg-Schulz (Christian), Système logique de l'architecture (Dessart et Mardaga éditeurs, Bruxelles, 1974)
- Paul-Lévy (Françoise) et Segaud (Marion), Anthropologie de l'espace (Centre Georges Pompidou /Centre de création industrielle éditeurs, Paris, 1984)
- Pankow (Gisela), L'homme et son espace vécu (éditions Aubier, Paris, 1986, traduit de l'allemand)
- Perelman (Chaïm), Le champ de l'argumentation (P.U.F., Bruxelles, 1970)
- Piaget (Jean), Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant (Centre de documentation universitaire / les cours de la Sorbonne, Paris, 1954)
- Piaget (Jean), La construction du réel chez l'enfant (éditions Delachaux-Niestlé, Paris –Genève, 1981)

- Piaget (Jean) et Fraysse (Paul), Traité de psychologie, volumes VI et VII (P.U.F., Paris, 1963)
- Piaget (Jean), Inhelder (Barbel) et alii, La représentation de l'espace chez l'enfant (P.U.F., Paris, 1949)
- Platon, Le Cratyle (éditions Les Belles-Lettres)
- Ponge (Francis), Le parti-pris des choses (éditions Gallimard, Paris, 1990, utilisée ici)
- Porcher (Louis), Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980)
- Porcher (Louis), Enseigner, diffuser le français : une profession (éditions Hachette / Alliance française, Paris, 1987)
- Porcher (Louis), L'enseignement aux enfants de migrants (CREDIF / Didier éditeurs, Paris, 1984)
- Pujade-Renaud (Claude) et Zimmerman (Daniel), Voies non-verbales de la relation pédagogique (éditions E.S.F., Paris, 1976)
- Queysanne (Bruno), Philosophie et/ou de l'architecture (Cahiers de pensée et d'histoire de l'architecture / Ecole d'architecture de Grenoble, n° 4, février 1985)
- Ricardou (Jean), Problèmes du nouveau roman (éditions du Seuil, Paris, 1967)
- Richaudeau (François), La lisibilité (éditions Rtez, Paris, 1969)
- Servier (Jean), Traditions et civilisations berbères (éditions du Rocher, Monaco, 1985, 1<sup>ère</sup> édition, Robert Laffont, Paris, 1963)
- Toualbi (Noureddine), Religion, rites et mutations (ENAL éditeur, Alger, 1984)
- Venturi (Robert), De l'ambiguïté en architecture (Dunod éditeur, Paris, 1976)
- Vignaux (Georges), L'argumentation – essai d'une logique discursive (éditions Droz, Genève, 1976)
- Weber (Max), Economie et société (éditions Plon, Paris, 1971, 1<sup>ère</sup> édition en

allemand en 1924)

- Wolsk (David), Un enseignement centré sur l'expérience (UNESCO, coll. Etudes et documents d'éducation, n° 17, 1975)
- Zerdoumi (Nefissa), Enfants d'hier – l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien (éditions Maspéro, Paris, 1982)

## II – REVUES

- BULAG – Bulletin de l'Université de Besançon, Linguistique appliquée et générale, n° 3, 1982
- Bulletin de la société neuchâteloise de géographie, n° 27, 1982-1984, intitulé “ Pratique et perception de l'espace ”
- Communications, n° 43, “ Le croisement des cultures ”, 1986
- Etudes et documents berbères, n° 7, 1990
- Langue française, n° 36, décembre 1977
- Le Français dans le monde, n° 189, novembre-décembre 1984, “ Horizon Maghreb ”
- Le Français des années quatre-vingts, mars 1989, éditions du CREDIF, Paris
- Les Cahiers du CRELEF, N° 21 et 21 bis (1985) “ pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain ”
- Migrants Formation, n° 69, juin 1987, “ Identité et relation à l'autre ” (la formation des enseignants et des travailleurs sociaux)
- Notes et études documentaires, “ La Charte nationale algérienne ”, avec un commentaire de Nicole Grimaud (La Documentation française éditeur, Paris, 1976)
- Polysèmes, n° du 4<sup>ème</sup> trimestre 1989, consacré à “ la langue au miroir ”
- Recherche, Pédagogie, Culture, n° 62, avril-mai-juin 1983 “ Identités, racismes, stéréotypes ”

- Revue de l'Institut de sociologie, n° 3-4, 1984, “ Territorialités ” (éditions de l'Université de Bruxelles)
- Revue neurologique, tome 102, n° 6 (Masson éditeur, Paris, 1960), article de Jean Piaget sur “ les praxies de l'enfant ”
- Les temps modernes, octobre 1977, n° 375 bis, consacré au Maghreb.

## **BIBLIOGRAPHIE ÉLARGIE**

(sélection de textes lus)

### **I - OUVRAGES**

- Braudel (Fernand), Grammaire des civilisations (éditions Arthaud-Flammarion, Paris, 1987) pour la partie consacrée à “ l'Islam et le monde musulman ” (pages 73 à 146) mais aussi et en corrélation, pour la sous-partie consacrée à l'Europe in “ les civilisations européennes ” (pages 34 à 52).
- Boudjedra (Rachid), La vie quotidienne en Algérie (éditions Hachette, Paris, 1971), pour entendre ce que dit un écrivain algérien sur ce sujet.
- Bourdieu (Pierre), Ce que parler veut dire – l'économie des échanges linguistiques (éditions Fayard, Paris, 1982), particulièrement sur l'analyse de la “ cohérence mythique ”, “ le réseau d'oppositions et d'équivalences mythiques, véritable structure fantasmatique qui soutient toute la théorie ” (page 231, puis pages suivantes), avec l'exemple de la Kabylie.
- Bourdieu (Pierre), Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle (éditions Droz, Genève, Paris, 1972) ; particulièrement les passages sur le sens de l'honneur, le sacré, le regard des autres... pages 19 à 40).
- Buber (Martin), Je et Tu (éditions Aubier, Paris, 1938) sur le dialogue, sa nécessité, sur l'évolution de la religion en religiosité.
- (de) Certeau (Michel), Julia (Dominique), Revel (Jacques), Une politique de la langue – la révolution française et les patois – (éditions Gallimard, Paris, 1975),

pour des informations sur la manière dont les pouvoirs ont tenté l'unification linguistique durant les années post-révolutionnaires en France.

- Delacroix (Eugène), Journal (éditions Plon, coll. Les Mémoires, Paris, 1981), sur le Maghreb, sur les rapports entre peinture et écriture, sur la calligraphie et le portrait, et sur la nécessité de donner à voir aussi les processus d'élaboration d'un tableau.
- Dumont (Louis), Homo hiérarchicus (éditions Gallimard, Paris, 1967) pour l'étude des phénomènes hiérarchiques à partir de l'analyse du système des castes en Inde.
- Dupréel (Eugène), Essais pluralistes (P.U.F., Paris, 1949), particulièrement le chapitre sur " la pensée confuse " (pages 327 à 333) où l'auteur montre que le confus correspond à quelque chose d'essentiel, et que les idées confuses sont souvent liées à la notion de valeur.
- Eco (Umberto), Le signe (éditions Labor, coll. Média, Bruxelles, 1988 – 1<sup>ère</sup> édition en italien chez Mondadori à Milan, en 1973), tout l'ouvrage mais plus particulièrement les pages sur les corrélations entre relations logiques et relations spatiales.
- Francastel (Pierre), Peinture et société (éditions Gallimard, Paris, 1965) pour l'affirmation argumentée de la nécessité d'une appréhension " polysensorielle " des œuvres et de la réalité.
- Furet (François), Ozouf (Jacques), Lire et écrire – l'alphabétisation des français, de Calvin à Jules Ferry (éditions de Minuit, Paris, 1978), pour le report utile à la situation française d'alphabétisation.
- Von Grünebaum (Gustav E.), L'identité culturelle de l'Islam (éditions Gallimard, Paris, 1973 pour la traduction française), un classique.
- Lewis (Bernard), Comment l'Islam a découvert l'Europe (éditions La Découverte, Paris, 1984), pour le souci de réciprocité dans la vision.
- Lewis (Bernard), Race et couleur en pays d'Islam (éditions Payot, Paris, 1982), pour l'analyse, rarement menée des comportements face à " l'autre " chez soi.
- Mauss (Marcel), Manuel d'ethnographie (éditions Payot, Paris, 1967, 1<sup>ère</sup> édition 1947), sur les précautions à prendre dans l'approche d'une communauté.

- Memmi (Albert), pour les relations et les identités induites par la colonisation, particulièrement : La dépendance (éditions Gallimard, Paris, 1973), L'homme dominé (éditions Gallimard, Paris, 1968), Portrait du colonisé (éditions Corrèa, Paris, 1957)
- Moirand (Sophie), Situations d'écrit (éditions CLE international, Paris, 1979), pour les analyses de base.
- Norberg-Schulz (Christian), Habiter (éditions Electa-Moniteur, 1985), sur ce qu'est habiter un espace naturel, une ville, une maison.
- Piaget (Jean), Six études de psychologie (éditions Denoël, Paris, 1964) pour les bases piagésiennes.
- Piaget (Jean), Psychologie et pédagogie (éditions Denoël, Paris, 1969).
- Piaget (Jean), Etudes sociologiques (librairie Droz, Paris, 1965), particulièrement le chapitre sur les relations entre la morale et le droit.
- Pouillon (Fernand), Mémoires d'un architecte (Le Livre de poche, Paris, 1976) pour l'appréhension de l'espace maghrébin par un spécialiste ayant vécu et construit en Algérie.
- Peirce (Charles Sanders), Ecrits sur le signe (traduction des Collected papers, éditions du Seuil, Paris, 1979), pour approcher le système sémiotique total proposé par l'auteur.
- Riguet (Maurice), Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme – analyse du cas tunisien (Les publications de la Sorbonne, Paris, 1988).
- Sapir (Edward), Linguistique (éditions de Minuit, Paris, 1968 pour la traduction française), particulièrement dans la section I, “ Langage et environnement ” et “ la communication ”.
- Sapir (Edward), Anthropologie – volume 1 “ culture et personnalité ” (éditions de Minuit, Paris, 1978 pour la traduction française), pour les relations entre parole et personnalité, langage et symbolisme, à l'intérieur d'une collectivité donnée.
- Todorov (Tzvetan), Symbolisme et interprétation (éditions du Seuil, Paris, 1978).
- Todorov (Tzvetan), La conquête de l'Amérique – la question de l'autre (éditions

du Seuil, Paris, 1978).

- Vigner (Georges), Lire, du texte au sens (CLE international éditeur, Paris, 1977), désormais classique.
- Zéghidour (Slimane), Le voile et la bannière (éditions Hachette, Paris, 1990), pour entendre le dire sur l'Algérie d'un écrivain kabyle, né et grandi dans la Kabylie des Babors, tout près du lieu de notre expérience, et vivant actuellement en France.

... Sans oublier l'apport immense et généreux de la littérature algérienne : d'expression française (Rachid Boudjedra, Mouloud Feraoun, Kateb Yacine...) ou arabisée et traduite, avec sa richesse d'enseignement (par exemple Tahar Ouetar, Es Zizel / Le séisme, SNED, Alger, 1981).

\*\*\*

## II - REVUES

- Bulletin de psychologie, septembre-octobre 1987, tome XL n° 382, dont, pages 872 à 963 “ Stratégies identitaires et représentations du savoir ” par J. Benayoun.
- Etudes et documents de l'UNESCO, “ Vivre dans deux cultures ” (UNESCO, Paris, 1983), des points de vue de sociologues sur l'inter-ethnique et l'inter-culturel.
- Etudes de linguistique appliquée, n° 60, octobre-décembre 1985, intitulé “ Didactologies et idéologies ”, coordonné par Robert Galisson et Louis Porcher.
- Etudes de linguistique appliquée, n° 61, janvier-mars 1986, notamment l'article de Daniel Coste intitulé “ constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère ”.
- Etudes de linguistique appliquée, n° 63, juillet-septembre 1986, particulièrement l'article de Jean Peytard intitulé “ de l'évaluation dans les travaux de William Labov ”.
- Les amis de Sèvres, n° 3, septembre 1985, sur les dimensions culturelles de l'enseignement du français ”.
- Les amis de Sèvres, n° 4, décembre 1982, particulièrement l'article de Carme Camilleri intitulé “ contacts de cultures et dysfonctionnements culturels : le cas des

sociétés maghrébines ”.

- Les Cahiers français, n° 247, juillet-septembre 1990, “ découverte de la sociologie ”, avec en particulier les articles de Roger Establet sur la sociologie de l’éducation, et de Jean-Claude Passeron sur l’unité et la diversité dans les sciences sociales.

-

## **INDEX DES NOTIONS UTILISEES**

Cet index ne redéfinit pas chaque notion utilisée, il en fait simplement la liste. On les retrouve facilement dans ce texte numérisé.

- abstrait / abstraction
- action
- Algérie
- assentiment
- autonomie
- autorisation de parole
- bilinguisme / multilinguisme
- capital (linguistique / culturel)
- champ
- compétence
- condition (de félicité) (de lisibilité)
- constitution
- contexte culturel
- corpus
- culture
- description
- desinit
- didactique (du français langue étrangère)
- discours

- effet de miroir
- enseignant / professeur
- espace
- espace social
- expérience
- expression
- français langue étrangère
- France
- histoire
- identité
- incipit
- institution
- institutionnel
- interculturel
- Islam
- langue
- lecture
- lexique
- linguistique
- Maghreb
- Maroc
- modèle
- motivations

- multilinguisme
- normes
- objectifs (pédagogiques)
- Occident
- parole
- sacré
- symbolique
- syntaxe
- temps
- thème
- tiers-parlant
- transvaluation

**INDEX DES NOMS CITES**

Abdallah-Prétceille (Martine)  
Abdelilah (Mustafa)  
Ali Bouacha (Madjid)  
Alquié (Ferdinand)  
Amin (Samir)  
Aragon (Louis)  
Aziza (Mohammed)  
Bachelard (Gaston)  
Bakhtine (Mikhail)  
Balandier (Georges)  
Balladur (Jean)  
Balta (Paul)  
Barth (Britt-Mary)  
Barthes (Roland)  
Ben Bella (Ahmed)  
Benveniste (Emile)  
Berque (Jacques)  
Beydoun (Ahmad)  
Boumedienne Houari  
Bounfour (Mohammed)  
Boutefchnouchet (Mostefa)  
Bourdieu (Pierre)  
Brahimi (Brahim)  
Braudel (Fernand)  
Brûlé (Jean-Claude)  
Camau (Michel)  
Cassirer (Ernst)  
Chadli (Bendjedid)  
Chaline (Claude)  
Chamboredon (Jean-Claude)  
Charnay (Jean-Paul)  
Chebel (Malek)  
Chelli (Moncef)  
Cohen (Marcel)  
Côte (Marc)  
Devereux (Georges)  
Dib (Mohammed)  
Djebbar (Assia)  
Dolto (Françoise)

Dumont (Louis)  
Durkeim (Emile)  
Eco (Umberto)  
Etienne (Bruno)  
Fanon (Frantz)  
Faux (Gilbert)  
Feraoun (Mouloud)  
Ferran (Pierre)  
Fisher (Gustave-Nicolas)  
Fraysse (Paul)  
Fontaine (Jacques)  
Foucault (Michel)  
Freud (Sigmund)  
Frye (Northrop)  
Garmadi (Salah)  
Greffou (Malika Boudalia)  
Goffman (Erving)  
Haddad (Malek)  
Heidegger (Martin)  
Henni (Ahmed)  
Hésiode  
Himmich (Ben Salem)  
Ibrahimi (Ahmed Taleb)  
Ibn Khaldoun  
Jakobson (Roman)  
Khatibi (Abdelkébir)  
Kilborne (Benjamin)  
Kodmani-Darwish (Bassam)  
Kristeva (Julia)  
Lacan (Jacques)  
Labov (William)  
Lacheraf (Mostafa)  
Laplanche (Jean)  
Laroui (Abdallah)  
Leca (Jean)  
Léonard (Jacques)  
Leroi-Gourhan (André)  
Lévêque (Pierre)  
Lévi-Provençal (Evariste)  
Lévi-Strauss (Claude)  
Linton (Ralph)  
Lourau (René)  
Mammeri (Mouloud)  
Montesquieu (Charles de)  
Nasio (Juan-David)

Norberg-Schulz (Christian)  
Pankow (Gisela)  
Passeron (Jean-Claude)  
Pelfrêne (Arnaud)  
Perelman (Chaïm)  
Peytard (Jean)  
Piaget (Jean)  
Platon  
Ponge (Francis)  
Pontalis (Jean-Baptiste)  
Porcher (Louis)  
Pujade-Renaud (Claude)  
Queysanne (Bruno)  
Rémy (Jean)  
Ricardou (Jean)  
Riguet (Maurice)  
Rulleau (Claudine)  
Sayad (Abdelmalek)  
Serres (Michel)  
Servier (Jean)  
Talha (Larbi)  
Todorov (Tzvetan)  
Toualbi (Nourredine)  
Toumi (Mohsen)  
Ulysse  
Venturi (Robert)  
Vidal-Naquet (Pierre)  
Vignaux (Georges)  
Weber (Max)  
Wolsk (David)  
Yacine (Kateb)  
Zerdoumi (Nefissa)  
Zimmerman (David)

# TABLE DES MATIERES

## TOME 1

### INTRODUCTION

1. Présentation
2. Mise en situation
3. Problématique de l'expérience
4. Plan d'observation
5. Corpus
6. Méthodes d'objectivation
7. Interculturel: limites, places et rôle

### PARTIE I : POUR COMPRENDRE L'INSTITUTIONNEL

Introduction : définitions, méthode d'ensemble

### CHAPITRE I : LE LANGAGE DE L'INSTITUTION

- 1 - Présentation
  - 2.5. Corpus
  - 2.6. 1.2. Méthodes, buts et moyens
  
- 2 - L'ORDRE CHRONOLOGIQUE : les phases de la lecture
  - 2.1. Pourquoi?
  - 2.2. Comment?
    - 2.2.1. Phase globale (ou d'imprégnation)
    - 2.2.2. Phase analytique
    - 2.2.3. Phase de synthèse
      - 2.2.3.1. Manque de concepts
      - 2.2.3.2. Autorisation de parole
      - 2.2.3.3. Rapport particulier au langage
    - 2.2.4. Phase d'évaluation et d'élargissement
  
- 3 - L'ORDRE LOGIQUE : analyses transversales
  - 3.1. Questionnement des éléments connus
    - 3.1.1. Parler au Mghreb les langues du Maghreb
    - 3.1.2. Parler français ici et là-bas
    - 3.1.3. Parler français au Maghreb pour l'institution

## 3.2. Confrontations

- 3.2.1. Les normes équivalentes: Instructions officielles marocaines
- 3.2.2. Les normes équivalentes: Instructions officielles françaises
- 3.2.3. Synthèse intermédiaire
- 3.2.4. Les normes supérieures: "Réforme de l'enseignement secondaire"
- 3.2.5. Les normes supérieures: Charte nationale algérienne
- 3.2.6. Preuves par les analyses externes au langage
  - 3.2.6.1. Les caractères de l'institution
  - 3.2.6.2. L'encadrement de l'expression
  - 3.2.6.3. Les caractéristiques de la population des élèves et des enseignants

## Résumé du chapitre 1

### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
3. Comment allons-nous continuer?

## CHAPITRE II : THEMES DOMINANTS

### 1 - Définitions, voies et moyens

- 1.1. Définitions
- 1.2. Voies et moyens
  - 1.2.1. Hypothèse d'ensemble
  - 1.2.2. But
  - 1.2.3. Motivations
  - 1.2.4. Eléments de corpus

### 2 - LES THEMES DOMINANTS à travers la Charte nationale algérienne

- 3.1. Présentation
- 3.2. Un thème dominant : LE TEMPS
  - 3.2.1. Construction de l'hypothèse
  - 3.2.2. Marques explicites et marques implicites
  - 3.2.3. Construction d'oppositions et de différences
  - 3.2.4. Fréquences dans un contenu manifeste
    - 3.2.4.1. Le bref et le long
    - 3.2.4.2. Le socle et le sens
    - 3.2.4.3. Synthèse
  - 3.2.5. Vérifications
    - 3.2.5.1. Les mots du temps
    - 3.2.5.2. Le jeu des temps
  - 3.2.6. Preuves par les analyses externes au langage (les historiens; l'histoire et la

synthèse ; Maghreb/monde arabe)

3.3. Autre thème dominant: L'ACTION, espace, formes et sujets

3.3.1. Précautions méthodologiques

3.3.2. Repérages de l'action dans les textes déjà étudiés

3.3.2.1. Les travaux et les jours: un calendrier, une scène inaugurale

3.3.2.2. L'action: résultat et processus, acte et puissance

3.3.2.3. Les hypothèses

3.3.3. Etude de quelques actions désignées comme telles

3.3.3.1. L'action voulue, nommée, abstraite

3.3.3.2. Les formations intermédiaires: des "stéréotypes" pour l'action

3.3.3.3. Les formations intermédiaires: des schèmes pour l'action

3.3.3.4. Le champ lexical du travail

3.3.4. Vérifications et synthèse

3.3.4.1. Des transitions pour une trans-action

3.3.4.2. Synthèse

3.3.5. Preuves par les analyses externes au langage

(archéologie préhistorique; droit et science politique; Maghreb/monde arabe)

Résumé du chapitre 2

Bilan-perspectives:

3. Que sommes-nous en train d'instituer?

4. Comment allons-nous continuer?

### CHAPITRE III : THEMES RECESSIFS

1 - Définition par le mode de composition

1.5. Questions de méthode

1.1.1. Signification des données à constituer

1.1.2. Constitution d'un corpus équipé pour la comparaison

1.3. Dynamique d'une définition

1.3.1. Développements

1.3.2. Hypothèses d'ensemble

2 - Un thème récessif: L'ETRE HUMAIN SUJET

4.1. Glissements de textes

4.1.1. Echech à l'analyse

4.1.2. De l'autorisation de recherche

4.1.3. Place au tiers-parlant

4.1.4. Créativité et citation

## 4.2. lectures feuilletées

### 4.2.1. La troisième voix

#### 4.2.1.1. Les variantes dans le texte cité

#### 4.2.1.2. Synthèse

#### 4.2.1.3. Vérifications: les intersections et différences entre citant et cité

### 4.2.2. Formes en formation: analogies et substitutions

#### 4.2.2.1. La fonction sujet: étude du jeu des pronoms

#### 4.2.2.2. Le sujet à travers le texte du corpus: vérifications par la lecture transversale

### 4.2.3. Synthèse finale: le thème récessif "sujet" et ses conditions de stabilisation

#### 4.2.3.1. Qui vive?

#### 4.2.3.2. Qui lise?

## 4.3. Qui vive? Qui lise? Preuves par les analyses externes

### 4.3.1. L'être humain sujet : dualités et mobilités

### 4.3.2. L'être humain sujet: langage et éducation

### 4.3.3. L'être humain sujet : lecteurs et lectures

### 4.3.4. Synthèse intermédiaire

## 3 - L'autre thème récessif: LE MIROIR

### 3.1. Les effets de miroir dans les textes

#### 3.1.1. Rappels

#### 3.1.2. Hypothèses et méthodes pour continuer

#### 3.1.3. Les outils : formations majoritaires / minoritaires / intermédiaires et incipit / desinit

#### 3.1.4. Les textes utilisés

#### 3.1.5. Les effets de miroir

### 3.2. Miroir-objet ou miroir-sujet?

#### 3.2.1. Lecteur-miroir et lecteur-sujet

#### 3.2.2. La lecture ou l'intégration des effets de miroir

#### 3.2.3. Retour sur les hypothèses

#### 3.2.4. Preuves par les analyses externes au langage

##### 3.2.4.1. Manières d'être au miroir

##### 3.2.4.2. Perceptions de soi, de l'autre

## Résumé du chapitre 3

### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?

2. Comment allons-nous continuer?

## Conclusion de la partie I

## TOME 2

### PARTIE II : POUR COMPRENDRE LES HOMMES DANS LEUR ESPACE

#### Introduction

#### 1 - Objectif, problématique, méthode

1.4. Notre objectif d'ensemble

1.5. Notre problématique

1.6. La méthode

#### 2 - Définitions préalables

2.1. L'espace, pratiques et représentations

2.2. L'espace comme clé interdisciplinaire

2.3. L'espace comme médiation

#### CHAPITRE IV : L'ESPACE EN ALGERIE

##### 1 - LES CONDITIONS DE LA COMPREHENSION

1.1. Subjectivité (s) et objectivité (s)

1.6. Croisement d'objectivités: des lectures

1.6.1. Fernand Braudel, historien

1.6.2. Marc Côte, géographe

1.6.3. Samir Amin, Larbi Talha, Mohsen Toumi, économistes

1.6.4. Pierre Bourdieu, sociologue

1.7. Synthèse et vérifications

1.8. Lectures de textes, lectures d'espaces

1.8.1. Lectures en double

1.8.2. Conditions et outils de lecture

##### 2 - VERS LA CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS

2.1. Repères d'ensemble pour une première approche: hypothèses

2.1.1. L'exigence de signification

2.1.2. L'exigence de sécurité existentielle

2.2. Pour des repères de lecture

2.2.1. L'identification

2.2.2. L'orientation

2.3. Application des repères à la lecture de l'espace en Algérie

2.3.1. La lecture de première approche

2.3.2. La lecture qui se rapproche ou "description créatrice"

2.3.3. Vers la lecture-présence: construction d'hypothèses plus fines

#### 2.4.4. Synthèse finale: sécurité et signification existentielles

#### Résumé du chapitre 4

#### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?
2. Comment allons-nous continuer?

### CHAPITRE V : L'ESPACE DE L'EXPERIENCE

#### 1 - CADRE DE TRAVAIL

- 1.5. Rappel des avancées obtenues en partie I
  - 1.5.1. L'exigence de maintien de l'unité...
  - 1.5.2. ... en conjuguant les dualités et en englobant la multiplicité
- 1.6. Objectifs et moyens
- 1.7. Méthode et hypothèse d'ensemble
- 1.8. Repères, constitution des données et enjeux

#### 2 - PREMIERE APPROCHE : ELABORATION DE CONSTRUCTIONS

(ou: le village)

- 2.1. Hypothèses fines
- 2.2. Les activités de première approche
  - 2.2.1. L'activité de schématisation
  - 2.2.2. La première approche (moyens et repères)
- 4.4. L'opposition intérieur / extérieur: déjouée
- 2.3.1. Espaces différenciés: description explicative
- 2.3.2. Les trois espaces
- 2.3.3. Espaces intermédiaires: une démarche et un rôle transactionnels
- 2.3.4. Vide et centre, marges et centres: l'intégration de l'historique et du social dans le sacré
- 2.5. Le proche et le lointain: variables selon les vis-à-vis
  - 4.4.1. Le proche
  - 4.4.2. Le lointain
  - 4.4.3. L'ailleurs
- 4.5. Intuitions topologiques fondamentales et rapports spatiaux élémentaires (vers la "décentration")
  - 4.5.1. Voisinage, séparation, ordre: une même dynamique
  - 4.5.2. Enveloppement et continuité: des relations labiles
  - 4.5.3. Retour sur l'activité de première approche
- 4.6. Synthèse intermédiaire
  - 4.6.1. Dualités vécues

#### 4.6.2. Retour sur les hypothèses

### 3 - APPROCHE COMPARATIVE

#### 3.1. Les bases de la comparaison

#### 3.2. Le lycée

##### 3.2.1. Les espaces différenciés: trois cours

##### 3.2.2. Les centralités: vécues plutôt qu'instituées

##### 3.2.3. Les espaces intermédiaires: peu opérants

##### 3.2.4. Les relations avec l'extérieur et les directions: au gré des vis-à-vis

#### 3.3. Le village socialiste agricole

##### 3.3.1. Présentation

##### 3.3.2. Régularités remarquées

#### 3.4. Synthèse intermédiaire

### 4 - CONFRONTATIONS FINALES

#### 4.1. Confrontations internes au travail

##### 4.1.1. Confrontation des résultats aux hypothèses

##### 4.1.2. Confrontation aux résultats de la partie I

#### 4.2. Confrontation des résultats obtenus avec des analyses externes

##### 4.2.1. Les convergences

##### 4.2.2. D'une divergence

##### 4.2.3. Statut et suivi d'une divergence

##### 4.2.4. Synthèse et progression

##### 4.2.5. Ouverture sur l'altérité

Pour conclure...

#### Résumé du chapitre 5

#### Bilan-perspectives:

1. Que sommes-nous en train d'instituer?

2. Comment allons-nous continuer?

Croquis et cartes

## CHAPITRE VI : L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT

### 1 - MISE EN PLACE DU TRAVAIL

1.4. Remarques préalables sur deux espaces

1.5. Rappel de nos avancées

1.6. Ce que nous allons tenter

### 2 - L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT

[Tapez un texte]

- 2.1. Enseigner : une scène et un office
  - 2.1.1. L'espace de l'enseignement selon l'institution
  - 2.1.2. La salle de classe
  - 2.1.3. La place et le rôle de l'enseignant
    - c) dans les textes institutionnels
    - d) dans la substructure ancienne
  - 2.1.4. Objectifs explicites de l'enseignement
  - 2.1.5. Synthèse sur les enjeux : changer et/ou continuer
- 2.2. Les acteurs, leur interprétation
  - 2.2.1. Les fonctions de l'enseignant : tout et rien
  - 2.2.2. Les élèves et leur professeur : vies parallèles
  - 2.2.3. Logiques d'assemblage dans l'espace d'enseignement
  - 2.2.4. Temps et action : homogènes à tout prix
- 3.4. L'extérieur : parentés et ruptures
  - 2.3.1. Parentés: niées, voulues
  - 2.3.2. Ruptures : dites et non dites

### 3 - L'ESPACE DE LA LANGUE FRANCAISE AU LYCEE

- 3.1. Qu'est-ce que "parler" au lycée?
  - 3.1.1. Parler
  - 3.1.2. Parler telle ou telle langue
  - 3.1.3. Domaines et fonctions des langues au lycée
- 3.2. A quoi sert d'apprendre le français
  - 3.2.1. Réponse institutionnelle
  - 3.2.2. Réponses des élèves
  - 3.2.3. Elèves et enseignants : dits / non dits et code
  - 3.2.4. Synthèse : logiques d'assemblage, règles de passage
- 3.3. Comment apprendre le français
  - 3.3.1. Mise en perspective des méthodologies
  - 3.3.2. Les contraintes mises au jour au lycée
  - 3.3.3. Les libertés mises au jour au lycée

### 4 - SYNTHESE : L'ESPACE DE L'INTERCULTUREL

- 4.1. L'espace scolaire
  - 4.1.1. Les concepts de base
  - 4.1.2. L'adaptation des concepts de base
  - 4.1.3. Le professeur, rôle, extension, limites
- 4.2. Espace, communication et apprentissage
  - 4.2.1. Voies vers des solutions

4.2.2. Le retour du maître : promesses et risques

4.2.3. L'interculturel : une construction de classe

Pour conclure...

Résumé du chapitre 6

Bilan-perspectives:

1. Qu'avons-nous mis en place?

2. Comment allons-nous clore?

Conclusion de la partie II

## CONCLUSION

2. Synthèse d'ensemble

2.1. Dynamique du travail mené

2.2. Ce que nous avons appris : les résultats

2.3. Comment nous l'avons appris : les méthodes

2. Perspectives pratiques

2.1. Que veut-on savoir?

2.2. Quels moyens sont utilisables?

Analyser des textes

"Lire" l'espace

Epilogue : mise hors situation

Références bibliographiques (textes cités)

Bibliographie élargie

Index des notions utilisées

Index des noms cités

Table des matières