

Obsolescence de corpus et mutations des attentes didactiques en littérature : cas de l'anglais

Sidi Mohamed LAKHDAR BARKA ⁽¹⁾

Introduction

Toutes langues confondues, l'apprenant algérien n'a pratiquement pas eu de lectures, ou n'a pas de conscience de l'acte de lecture en littérature, au sens où on l'entendrait dans sa forme générique, comme une œuvre de fiction, dont les fonctions essentielles sont de produire du plaisir (loisir), de divertir (ludique) et de donner à la langue son usage le plus canonique du beau (esthétique)¹. Ce constat, peut ne pas être applicable dans le cas du français en Algérie, mais cela semble changer, cette langue étant maintenant engagée dans un processus de « secondarisation » qui fait du lecteur algérien, un apprenant non-natif de toute évidence, mais aussi non-natif par rapport à sa langue officielle écrite, l'arabe², ainsi qu'aux littératures que ces deux langues peuvent véhiculer. Ceci va induire un questionnement quant au corpus littéraire réel de l'apprenant en relation avec le corpus officiel de référence, dans les langues d'enseignement³. La réflexion qui va suivre résulte d'une synthèse d'évaluations systématisées et de questionnements s'échelonnant sur trois décennies d'enseignement des littératures africaine et afro-américaine d'expression anglaise, à l'université d'Oran, Algérie.

⁽¹⁾ Université d'Oran 2, Faculté des langues étrangères, Département de la langue anglaise, 31000, Oran, Algérie.

¹ L'œuvre, ici, est abordée du point de vue de sa pratique sociale collective en tant que fait culturel. (Voir plus loin de la définition discursive qu'en donne P. Ricœur).

² *Les Algériens n'avaient jamais cessé de parler leurs langues populaires dans lesquelles, en dépit de l'analphabétisme imposé par la domination coloniale, s'exprimait leur être maghrébin collectif et se fondaient leur identité, la sensible et quotidienne présence au monde vécu et la praxis d'une culture orale, reflet souvent fidèle des littératures profanes et même religieuses écrites jadis et gravées dans la mémoire et la foi spirituelle, et reproduites dans les chroniques de générations successives, inaccessibles, désormais au grand public, certes, mais conformes à la vérité de l'histoire retranscrite dans les livres* (Lacheraf, 1991 : 68)

³ Cette réflexion résulte d'observations et d'évaluations accumulées tout au long de plusieurs années d'enseignement à l'université d'Oran. La rédaction à la première personne du singulier renvoi par nécessité à cette expérience.

A une question orale « Est-ce que vous avez lu un roman, une nouvelle, ou une histoire de votre choix ? » que je pose au début de chaque année académique depuis 1994-95 aux étudiants de troisième année d'anglais, dont le nombre varie de deux à deux cent cinquante par promotion, la réponse est accablante de vérité : aucune lecture. A une ou deux exceptions près (enfants de diplomates ou de cadres de niveau universitaire), ces étudiants n'ont jamais montré la moindre curiosité, quant au fait littéraire, et n'en voient pas du tout l'intérêt.

Essayant de trouver des points de repère pour ancrer le cours dans un débat empathique, je les renvoie vers ce qui me semble être un lieu de rencontre entre la nature du cours et un élément de leur quotidienneté, car la littérature raconte la vie « des peuples dont on enseigne la langue » (décret définissant les objectifs des contenus des cursus). Je leur demande s'ils lisent les journaux, et en particulier les textes de fiction qui y sont publiés, bien que de très mauvaise qualité. J'appréhende leur réponse, car je ne vois pas d'étudiant se promener le matin, avec un journal sous le bras, ou en train de lire en attendant d'entrer dans l'amphithéâtre. Encore une fois, la réponse est déroutante de par le silence qui suit mon interrogation, ma question ne suscite aucun écho.

Ces apprenants n'ont aucune notion de ce qu'est un texte de littérature, d'où peut-être l'aspect inapproprié, voir même, dérisoire d'un questionnaire, ou de l'entretien, dans le cadre d'une enquête, qui porterait sur un matériau écrit fournisseur de données, qui nous permettraient de situer le profil de l'apprenant dans cette matière et adapter le savoir à transmettre.

Par conséquent, reste posé le problème :

A) d'une identification et ensuite d'une redéfinition du corpus, c'est-à-dire de sa conception ;

B) de son statut dans le cadre pédagogique d'une langue étrangère, en Algérie ;

C) et de ses déterminants discursifs dans une mission didactique.

D) De quelques suggestions.

Identification et redéfinition du 'corpus'

Qu'est-ce qu'un corpus ?

On dira avec D. Maingueneau que c'est 'l'intertexte' c'est-à-dire « l'ensemble des fragments cités dans un corpus donné » (Maingueneau, 2009, p. 79) qui confirme que « L'appréciation par une société de ce qui doit être enseigné est un jugement qu'elle porte à la fois sur ce qu'elle est et sur ce qu'elle imagine qu'elle doit être, compromis ambigu entre la nécessité et le rêve, entre ce qui est imposé par les besoins de la reproduction sociale (comme fournir des travailleurs adaptés à la production) et par le mythe, à la fois archaïque et utopique, d'une communauté qui, pour rester digne de son

image doit transmettre un lot de symboles, de récits, de valeurs. »⁴. Si l'on considère que l'université est une institution strictement représentative de la société qui la génère, qu'advient-il des critères d'échantillonnage de ce corpus : représentativité, exhaustivité et homogénéité (Greimas, 1995 : 143,144), sachant que de toute évidence, d'autres vecteurs (ou canaux pour le sociolinguiste) de la pratique culturelle, existent en dehors du champ pédagogique universitaire ?

Comment appréhender ce matériau de nature évanescence, et où le trouver, puisque à priori, aucune société n'est totalement dépourvue d'expression littéraire, au sens strictement culturel ? En effet, poser le problème de la littérature aujourd'hui, en Algérie :

a) c'est poser le problème du rapport entre deux institutions : l'une 'orale' traditionnelle, et l'autre, 'écrite' considérée comme moderne, car la modernité ne saurait se concevoir en dehors de l'écrit ;

b) c'est aussi et surtout poser le problème du corpus de référence à pérenniser, institutionnaliser, voire enrichir, chez l'apprenant, c'est-à-dire concevoir, confectionner les outils qui nous permettraient d'identifier ce corpus littéraire, patrimoine de la communauté, avec laquelle l'apprenant serait mis en rapport d'inter-culturalité.

Statut dans le cadre pédagogique universitaire

Quel est le statut du corpus littéraire dans l'enseignement de l'anglais ?

L'apprenant algérien de langue étrangère des années soixante-dix a ceci de particulier qu'il est soumis à une triple rupture linguistique, en ce sens qu'il est brutalement confronté à des enjeux de stratégies linguistiques qui rivalisent et parfois s'expriment dans des rapports antagoniques. Avec le recul de quelques décennies, voici un état des lieux succinct :

a) une arabisation menée tambour battant, qui se revendique comme unique dépositaire de l'identité nationale retrouvée, et s'attribue le mérite de l'acte de décolonisation comme fondement idéologique.

b) Des langues parlées traditionnelles, arabes parlées (considérés comme vulgaires) et tamazight (variétés linguistiques du berbère) toutes les deux marginalisées, parce que non-écrites, 'orales', et donc non représentatives de l'Etat.

c) Une langue étrangère dominante, l'anglais, qui est pensée, comme contre-langue coloniale, mais nécessité incontournable pour accéder à la modernité, comprise comme détentrice des sciences et technologies, et le cas

⁴ Ibid.

du français dont les cursus sont beaucoup plus importants en qualités et quantités, que celui des autres langues étrangères, y compris l'anglais.⁵

Confronté à l'expérience d'enseignement d'un texte littéraire, dans le cadre d'une langue étrangère, ici l'anglais, donc appartenant à une autre culture, je vais présenter trois exemples pour illustrer le décalage qui existe entre l'acquisition de la linguistique de la langue, ce dont se charge les deux premières années de son apprentissage et la linguistique du discours, car '*C'est dans la linguistique du discours que l'événement et le sens s'articulent l'un sur l'autre. Cette articulation est le noyau de tout le problème herméneutique.*' (Ricœur, 2016 : 117), qui elle requiert la perception des faits de fiction dans leur globalité générique pour accéder à l'œuvre⁶.

1°) Dans une nouvelle de littérature américaine, écrite par un auteur africain-américain, R. Wright « *Long Black Song* » (Wright, 1938), une femme noire est abusée sexuellement par un homme blanc. En examen écrit, pour les besoins de construction de l'intrigue, je demande quelles sont les séquences (propositions/énoncés) qui fournissent la dynamique qui amène le lecteur au dénouement tragique des personnages : l'assassinat de l'homme blanc, ensuite l'assassinat du mari (noir) lui aussi à la suite d'une expédition punitive d'hommes blancs.

Dans ce texte le « viol » est purement métaphorique, la scène est suggérée mais pas décrite, parce qu'elle renvoie au viol symbolique de l'histoire des africains transportés comme esclaves vers le nouveau monde et transplantés dans ce nouvel environnement, terriblement hostile, qui leur a nié toute humanité. D'ailleurs dans le texte, tous les personnages africain/américains sont identifiés par un éponyme, alors que les personnages blancs sont métonymiquement réduits à la couleur de leur peau, 'l'homme blanc', réaction de discrimination inversée. La symbolique de la métaphore du viol de leur passé contraste avec le mythe de la citoyenneté, de la première démocratie du monde, qui leur a été refusée, depuis la naissance de ce pays, ce qui semble être le message de l'auteur.

Cette symbolique du 'viol' est on ne peut plus claire, si elle n'est pas narrée dans le texte, elle est omniprésente dans tous les renvois endophrasiques (références anaphoriques et cataphoriques). Elle constitue le discours du personnage central, le mari de la victime, porte-parole de la communauté, sous la forme d'un réquisitoire contre des institutions d'exclusion, qui vendent une image de liberté et d'équité, « le rêve américain », au reste du monde.

⁵ Nous abordons cet aspect en détails, dans un article "Les langues étrangères en Algérie : technologies de pouvoir", In : *Insaniyat*, (21), (juillet-septembre 2003). (pp. 87-105), Revue du CRASC.

⁶ Ricœur, P. en donne une définition discursive dans son chapitre II. *Le discours comme œuvre*, (2016 :120), c'est-à-dire l'œuvre en tant qu'unité de genre.

Dans leurs réponses, l'acte sexuel est omis, la scène est passée sous silence, si bien que le texte se réduit à une suite de séquences/énoncés : une femme noire, un homme blanc, l'assassinat de l'homme blanc, l'assassinat de l'homme noir par des hommes blancs. L'abstraction est telle pour les apprenants, qu'ils n'arrivent pas, sinon avec difficulté, à transcender la matérialité de l'acte physique pour accéder à la signification allégorique. La distance par rapport à la signification symbolique du fait de fiction, est une épreuve intellectuelle, à laquelle ils n'ont jamais été préparés. En effet, ils présentent une suite de propositions/énoncés, mais sans aucune relation de causalité thématique, c'est-à-dire, qu'ils n'arrivent pas à passer de la 'séquence' à 'la configuration à partir d'une succession' (Adam, 2009).

Séquences	Femme noire	Homme blanc	Assassinat de l'homme blanc	Assassinat de l'homme noir
Configuration intelligible	Femme noire violée/statut d'esclave, donc propriété de l'homme blanc	Acte discriminatoire car commis en toute impunité	Par l'homme noir révolté au nom de sa communauté ⁷	Lynchage institutionnalisé mort tragique du 'héros'

Tableau : illustration de la Séquence et de la configuration

Source : auteur

2) Dans une nouvelle « *Blankets* » (Laguma, 1985) écrite par un Sud-Africain, homme de couleur Alex Laguma (dans le système de l'Apartheid c'est un métis), un personnage poignardé, est étendu sur le sol et couvert d'une couverture déguenillée, sale, en loques, premier tableau. Dans ce texte de quatre pages, le lecteur suit un parcours rétrospectif des moments les plus pathétiques de la vie passée de ce personnage, et chacun de ces moments, est métaphoriquement identifiés à une couverture, toujours dans un état de loques, qui caractérise son itinéraire de l'enfance jusqu'à la fin de la nouvelle, dans les limites du ghetto de Soweto (ex Sofia Town), une vie marquée par le chômage, la violence et l'alcool (1^{er} tableau), le monde carcéral (2^{ème} tableau), la misère de l'enfance (3^{ème} tableau) et la prostitution (4^{ème} tableau). Chacun de ces portraits correspond à une échelle de catégories sociales devenues hétérotopies⁸, stigmatisantes.

⁷ Voir texte en annexe.

⁸ *Mais ces hétérotopies de crise disparaissent aujourd'hui et sont remplacées, je crois, par des hétérotopies qu'on pourrait appeler déviation : celle dans laquelle on place les individus dont le comportement est déviant par rapport à la moyenne ou à la norme exigée. Ce sont les maisons de repos, les cliniques psychiatriques ; ce sont, bien entendu aussi, les prisons, et il*

Ces tableaux se terminent par l'arrivée d'une ambulance contrastant avec l'environnement sale, par sa blancheur et sa propreté et dans laquelle la victime finira par avoir, enfin, une couverture blanche (cinquième tableau). Cette couleur détermine un champ lexical identifiant l'isotopie de l'homme blanc, et connote par réitération de cette couleur, son monde, celui de l'aisance et de la propreté, celui du confort, environnement social duquel la victime est exclue par la couleur de sa peau. Avec ce contraste, l'auteur met en relief l'injustice intolérable de la discrimination raciale de ce système d'apartheid, qu'a subit ce pays au nom d'une idéologie des plus rétrogrades, que le continent africain ait connues.

Dans leur grande majorité, les étudiants ne montrent pas de compassion pour le personnage, et certains estiment même qu'il 'mérite la mort'. Cette réaction impulsive est souvent formulée de façon sentencieuse, dans les feuilles d'examens, appuyée par une référence à un verset du coran, quand ce verset n'est pas écrit entièrement en arabe, alors qu'ils sont sensés rédiger en anglais. Les références communes s'inspirent de la morale religieuse, et se justifient par l'interdiction de l'alcool (premier tableau), et la connotation 'dégradante' de la prostitution (quatrième tableau), qui est associée à la notion de péché, liée à toute relation en dehors de la relation sacrée du mariage, alors que la diégèse du texte renvoie, et c'est là la portée de cette nouvelle, à une société tragiquement déshumanisée, dont le référentiel collectif culturel et imaginaire expose l'oppression raciale. Ce texte est sensé convoquer la compréhension, sinon la compassion, de l'apprenant qui, formaté par une grille de valeurs idéologiques, confiné dans le carcan ethnocentrique de son réel, juge et condamne l'accessoire (l'alcool et la prostitution), et s'avère irrémédiablement perdu à la transcendance du signifié symbolique du texte, incapable d'y accéder par l'appréciation esthétique, alors que « *le texte doit pouvoir, tant du point de vue sociologique que psychologique, se décontextualiser de manière à se laisser recontextualiser dans une nouvelle situation : ce que fait précisément l'acte de lire* » (Ricœur, 2016 :125)

3°) Cette distinction de l'écrit et de son identification organique, avec sa fonction sémantique et non pas discursive, atteint un point tel que beaucoup d'étudiants, et surtout étudiantes produisent des textes 'd'écriture créative', soit en anglais soit en français. Dans ces textes, elles/ils expriment des sentiments et états d'âmes, épanchements émotionnels et passions, tout à fait caractéristiques de leur âge. A la question : pourquoi n'écrivent-elles/ils pas dans leur langue première, ce qui les soumettrait à beaucoup moins de

faudrait sans doute y joindre les maisons de retraite qui sont en quelque sorte à la limite de l'hétérotopie de crise et de l'hétérotopie de déviation, puisque, après tout la vieillesse, c'est une crise, mais également une déviation, puisque, dans notre société où le loisir est la règle, l'oisiveté forme une sorte de déviation. Michel Foucault, « Des espaces autres » (Conférence au cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), Architecture, Mouvement, Continuité, N°5, octobre 1984, pp. 46-49.

contraintes linguistiques et élargirait leur champ lexical, pour enrichir l'étendue des nuances discursives, elles/ils répondent de façon systématique :

a) qu'elles/ils ne peuvent pas élaborer ces préoccupations de l'ordre de l'intime, car leur connaissances dans L1, c'est-à-dire la langue orale (arabe parlé ou tamazight), '*elles/ils ne maîtrisent pas tous les mots et subtilités de formulation, dont elles/ils ont besoin*' ;

b) ou alors, quand elles/ils maîtrisent un lexique oral sophistiqué, par euphémisme et/ou par pudeur, elles/ils estiment qu'il ne s'applique pas à ces situations.

On peut donc constater, une imposture du sens des mots en L1, par un cadre discursif prescriptif moral, religieux, rigide et exclusif, qui finit par produire des apprenants atteints de 'dyslexie langagière', où la langue étrangère écrite peut exprimer 'le profane' et l'écrit de L1 prend en charge le sacré. Comme le formule si bien K. Lazali '*En Algérie, nous constatons une réelle difficulté pour les deux partenaires du voyage analytique à créer ce décollement. L'interdit de penser sévit. Pour cela, le sujet fabrique des cachettes à sa parole pour ne pas risquer de se rencontrer nu et hors de ses habillages par la morale religieuse et l'idéologie ambiante.*' (2018 :35)

Ces trois instances illustrent bien l'incapacité de l'apprenant à transcender le 'dit' du texte, et se hisser au niveau d'abstraction symbolique auquel il renvoie, c'est-à-dire, prendre le texte dans son contexte, critère fondamental de l'accession à la qualité discursive de l'objet d'étude, soit passer de la *séquence* à la *configuration*. On constate donc, que le texte se lit par rapport à une structure mentale traditionnellement acquise, et dont les inférences évacuent sine-die toute appréciation littéraire du contenu, en dehors du cadre de l'évaluation morale des faits de fiction narrés. La diégèse du texte reste inaccessible à la diégèse du lecteur, opérant ainsi un phénomène de résistance à l'appréciation du sujet. Les ethnologues avec les sociolinguistes considèrent ces 'schémas culturels innés' (schematta) de la culture matrice porteuse de « littérature », comme un élément qui devrait contribuer à la perception de la culture de l'autre, et à sa compréhension par la prise de conscience de la ou des différences.

Dans ce cas précis, ces schémas inférentiels interviennent dans le sens opposé qui devrait être le leur. En effet, au lieu de mettre en situation de comparaison deux faits de culture, approche contrastive, ils les mettent en situation d'antagonisme et d'évaluation ethnocentrique. Les faits de fiction sont jugés et classés comme immoraux, n'ayant pas de place dans la hiérarchie des valeurs de l'apprenant qui a implicitement cadré l'espace de son savoir et des savoirs à acquérir. Ces balises inférentielles s'interposent de façon systématique, en tant que grille de décodage aberrant (Eco, Umberto, 1970), jouant ainsi le rôle de force d'inertie qui fait dériver le

débat littéraire dans la périphérie de la morale, en une série de spéculations idéologiques et souvent métaphysiques.

Il y a lieu, à ce stade de nos observations, de faire un état des lieux de ce savoir dit 'littéraire' à transmettre à ces apprenants, et mettre en relief la distance effarante qui sépare les objectifs de l'institution et le profil des candidats, dont elle est sensée prendre en charge la formation. En effet, il serait judicieux de se poser la question sur la nature du corpus collectif, duquel se revendiquent nos étudiants. Même s'il n'est pas admis par eux, il transpire par le biais de leurs références. A priori, on peut déterminer trois types de corpus :

a) Une sous-culture médiatique, souvent essentiellement télévisuelle et éclatée de par ses valeurs référentielles bipolaires : monde occidental, monde oriental.

b) Une culture orale, constituée d'un vocabulaire indigent, d'un potentiel d'expression pathétique et limité aux besoins domestiques de la quotidienneté.

c) Une culture traditionnelle orale complètement évacuée par la langue officielle écrite, dans un jargon fortement marqué par une rhétorique du sacré.

Déterminants discursifs du corpus en mission didactique

Quels seraient les pré-requis sociolinguistiques dans le cadre d'une mission didactique ?

L'enseignement de la littérature en langue étrangère est un exercice qui fait intervenir 'le corpus linguistique' au premier degré (cohérence/cohésion), c'est-à-dire des catégories sémantico-grammaticales, dont l'intérêt est de s'assurer de la qualité de l'apprentissage de la langue, (les deux premières années de licence). Dans cette optique, comment peut-on passer de la phrase (catégorie grammaticale) objet d'étude de la linguistique au sens transphrastique (catégorie de la linguistique textuelle) objet d'étude du discours, en l'occurrence le fait littéraire ? Autrement dit, comment faire apparaître les marques instructionnelles « ...ayant pour fonction de signaler au destinataire que telle ou telle unité doit être comprise comme entretenant telle relation avec telle ou telle autre » (Charolles, cité par Maingueneau, 2009, p. 45), c'est-à-dire, démontrer les mécanismes qui construisent du sens dans des espaces isotopiques, parfois contiguës, et permettre un nombre infini de lectures du même texte.

Qu'est-ce qui distingue l'apprenant locuteur natif du texte en anglais de l'apprenant non natif de la langue de ce texte et venant d'une culture orale ?

Chez l'apprenant natif, l'acte de lecture implique un rapport au texte écrit, conçu dans une tradition écrite (européenne dans ce cas), induisant des attitudes et des réactions déterminées par une tradition littéraire, qui a

préétabli des canons du beau, donc de l'appréciation d'un texte produit par l'imaginaire de son auteur, et reconnu en tant que tel par l'apprenant. Dans ce contexte, l'acte de lecture, est un acte individuel, réalisable dans l'isolement, voire même dans un espace confiné. Ce lecteur de la culture écrite, utilise le texte en tant qu'ensemble de signes (extérieur à lui-même, extra-diégétique) et fonctionnant comme support d'un discours renvoyant à une structure de *séquences*, faits littéraires abstraits, configurés dans une succession de figures de sens. Ces dernières sont acquises grâce à des institutions, le primaire et le secondaire, supposées avoir assuré cette formation et conforté le patrimoine fictionnel collectif, qui devient ainsi un 'corpus', que la langue officielle a intégré en vue de le transmettre à la communauté d'apprenants qui le partage.

Chez l'apprenant non-natif, dans la culture orale, le candidat/lecteur algérien a grandi dans une praxis culturelle du littéraire fondée sur l'acte collectif et parfois même communautaire : poésie lyrique, contes, légendes, chants incantatoires et liturgiques. Ce lecteur potentiel est formaté dans une tradition fondée sur l'acte de parole, notamment chez les apprenants qui viennent des régions intérieures (le 'Tell' les hauts plateaux) où perdure une 'oralité' portée par les cérémonies festives saisonnières, souvent réifiées au nom d'un saint patron local (waly). Il est directement impliqué dans la performance du narrateur/acteur/locuteur, c'est-à-dire une interaction verbale mettant en jeu le locuteur, les allocutaires (participants), dans des conditions d'illocution essentiellement caractérisées par une relation cathartique, lors de rencontres dans des marchés forains, hebdomadaires.

Arrivé à l'université, ce candidat/lecteur est brutalement confronté à un texte, objet matériel (ouvrage imprimé), dans une relation didactique, sanctionnée par sa fonction académique (ces études) alors qu'il a l'habitude d'accéder directement au discours du narrateur/locuteur ce dernier étant identifié et incarné. Dans la tradition orale, on ne 'dit' pas la culture, on la 'raconte'. Dans une étude faite à Alger, intitulée « *Le rapport du locuteur à la langue* » la linguiste D. Morsli constate : « *Dans le discours récit on constate que en plus de ces énoncés dont le rôle est de rétablir le contact, certaines unités bien précises viennent constamment ponctuer le récit, il s'agit du verbe dire : il est remarquable que 'dire' est la plupart du temps produit dans la langue maternelle : galuli/gulthum/gallu/galli/etc. »*

Celui qui dit 'El gaouel' rapporte les faits, il est crédible, celui qui raconte 'ihaji' est péjorativement connoté, et par conséquent produit de la fiction, du mensonge. M. Eliade précise que dans les '*sociétés archaïques*' le mythe désigne au contraire une '*histoire vraie*' et hautement précieuse parce que '*sacrée*', alors que dans la société moderne, il signifie une '*fable*', une invention donc une '*fiction*'. (Eliade, 1999)

Dans ce contexte, ceux qui écoutent ‘el adjoued’, les compagnons de récit du locuteur/narrateur incarné, participent d’une symbiose fondée sur l’adhésion à l’imaginaire de l’énonciateur qui se distingue physiquement de l’énoncé, souvent reconnu comme apocryphe, et appartenant au patrimoine communautaire. L’acte ‘littéraire’ chez l’apprenant algérien est un acte de culture traditionnellement façonné, dont la fonction est d’essence cathartique, il s’établit dans une relation d’échange avec l’autre, dans une situation de communication fondée sur l’interaction verbale. Pour ce lecteur, le texte écrit ne peut avoir qu’une fonction scolaire, on lit pour faire un examen, avoir une note sanctionnée par un diplôme et entamer une carrière. L’acte de lecture devient essentiellement une activité matériellement motivée.

Pour cet apprenant le texte écrit peut être objet du beau, mais seulement en tant que pratique calligraphique. En tout état de cause, dans le contexte pédagogique, le texte littéraire ne peut assumer de fonction esthétique, il répond à la logique discursive de l’apprentissage. La fonction narrative est assurée par le mythe, qui ne relève pas de l’imaginaire, mais, au contraire, de ce en quoi l’on croit ; excluant ainsi de fait la « *littérarité* » du texte, au sens social d’un lectorat, tel que conçu dans les sociétés à tradition écrite, notamment celle de la langue enseignée.

Dans les cultures écrites cette voix se confond avec le narrateur, l’acte de lecture individuel a une fonction didactique, de réception de l’information, certes, mais aussi de formation d’un horizon culturel de savoirs illimités, due à la capacité d’archivage de la mémoire par l’alphabet (signes visuels codifiés). Ce lecteur a aussi conscience qu’il adhère à une communauté discursive qui érige ce capital, en une clé d’accès à l’élite du pays. En effet, nombre de chefs d’État deviennent célèbres par l’étendue de leurs lectures et connaissances de leur patrimoine national, et les exhibent dans les citations qu’ils reprennent dans leurs discours à leurs peuples. Les référents culturels partagés avec leur communauté sont très prisés dans l’évaluation de l’individu, pour lui confier les tâches de responsabilité qui garantissent son ascension dans l’échelle sociale.

Terrible équation pour l’enseignant algérien de littérature, que de faire passer du mythe pour de la fiction chez l’apprenant et d’instituer le rêve comme fonction de l’imaginaire.

En effet, dans l’espace institutionnel pédagogique, le mythe appartient au domaine de la fiction, il est littérature, objet d’étude en tant que produit de l’imaginaire. L’université n’a pas pris en charge la transcription d’une culture de l’oral vers une culture de l’écrit, par l’élaboration d’une collecte, inventoriée, répertoriée et éventuellement décryptée par des grilles de décodage du patrimoine, qui lui assure le passage d’un canal à l’autre, car « *Sans aller jusqu’à parler de deux linguistiques distinctes, l’une de l’oral,*

l'autre de l'écrit, on doit reconnaître que les corpus et l'instrumentation nécessaire diffèrent considérablement » (Adam, 2009, p. 134)

Chez l'apprenant, l'acte littéraire traditionnel a une fonction sociale collective. Il exclut de ce fait l'introspection du locuteur, seulement réalisateur de l'énonciation, il n'est donc pas réflexif, en tant qu'entité humaine dotée d'un psychique et préoccupée par le 'je'. Ainsi, il ne sépare pas le fait littéraire des institutions sociales et culturelles collectives, qui prennent en charge les domaines de l'imaginaire, c'est-à-dire ce qui relève du mythe dans l'une et de l'inconscient dans l'autre, en l'occurrence, du psychique dans la société moderne, car la rupture entre le sacré et le profane n'a pas encore eu lieu, dans son environnement.

Focaliser sur le 'sujet parlant' lecteur interprétant est même parfois considéré comme impudique, faire preuve d'un ego insolent voire honteux. On ne débat pas de ses émotions, de ses états d'âme, ni de ses sentiments, quand on ose admettre qu'ils existent, ceux-ci relèvent de l'intimité la plus profonde. Ils sont laissés à l'intuition et à l'appréhension qui, relèvent du destin, donc de ce que Dieu a écrit, 'mektoub', en débattre peut paraître comme un blasphème, et peut-être même mener à l'apostasie. La pudeur est peut-être une qualité culturelle, mais elle inhibe l'épanchement, c'est pourquoi elle a souvent nourri tous les phantasmes sur l'Orient. La distance qui sépare les deux pratiques littéraires est de l'ordre du « civilisationnel ». En effet, l'apprenant appartient à **une Culture de l'énonciation** (énonciateurs déterminés dans le temps et le lieu) alors que le texte appartient à une **Culture de l'énoncé** (énonciateurs indéterminés dans le temps et le lieu).

La littérature reste le seul sujet de réflexion qui est en concurrence directe avec l'espace du mythe, c'est-à-dire du sacré. L'entrelacement du sacré et du profane ayant entraîné une confusion des espaces de l'ordre intellectuel et de l'ordre spirituel, la fonction littéraire 'asséchée', 'désincarnée', se réduit à l'exercice de style scolaire, totalement coupé de la vie émotionnelle et affective de l'apprenant. Cette rupture fait dire aux apprenants qu'ils ne voient pas l'intérêt de l'apprentissage de cette matière et encore moins celui de son enseignement en tant que discipline.

Le signe alphabétique reste encore une réification de l'abstrait. On retrouve ici les origines des premières formes de la fiction, le mythe, qui exprimait la globalité des angoisses de l'être humain, face à son vécu. Cette littérature se confondait avec les croyances et rituels initiatiques ou fondateurs, à l'aube de l'humanité. Avec l'évolution des sciences sociales et humaines et l'élargissement des espaces de savoir, la portée et le rôle de ceux-ci se sont considérablement rétrécis. Dans le monde occidental, sociétés à traditions écrites, plus la pensée rationnelle avance et organise le vécu, plus la pensée pré-rationnelle recule, se limitant à l'intuitif. En Europe, où l'université a entre huit et dix siècles de traditions, elle est

l'aboutissement d'une évolution organique de la société, dont elle reflète le progrès. L'université est une culture en elle-même, institutionnalisée par la pensée objective et le souci de la méthode, et la méthode commence par le doute et propose des hypothèses, en cela elle s'oppose à la connaissance sapientiale qui, elle, bâtit son raisonnement sur un credo, ensemble de croyances, dont on démontre la nature de vérité absolue que par l'adhésion à la foi.

A ce stade, l'on a quitté le champ discursif du littéraire, convoquant le beau et l'esthétique, pour investir celui de l'idéologique hiérarchisé selon la morale du lecteur/interlocuteur, qui reconstruit le répertoire du texte. L'université est née certes à partir d'une institution religieuse (l'église) mais elle ne devient espace d'essence scientifique qu'à partir de la séparation du sacré et du profane.⁹ Dans le contexte algérien, l'université n'a pas subi le même parcours. Elle a été greffée, au lendemain de l'indépendance, sur un tissu social et culturel, qui n'a pas été préparé à cet effet, même si l'on admet que les priorités de construction de l'Etat étaient ailleurs. On ne peut que constater, aujourd'hui, un phénomène de rejet de cette institution, avec tous ce qu'elle suppose comme modernité mal assimilée.

De quelques suggestions

Ces quelques observations nous conduisent à reconsidérer les objectifs d'enseignement et programmes tels que conçus à l'université, voire même interroger le rôle de l'université dans la société algérienne actuelle, quant à la prise en charge du patrimoine culturel national, constitué d'un agrégat des patrimoines régionaux locaux. Sous la forme d'un questionnement, cela ne peut être que l'esquisse d'une réflexion à initier, à des niveaux officiels de décision, si nous sommes supposés transmettre un corpus, c'est-à-dire « ... les acquis essentiels du passé et qui présente une échelle commune de références à partir de laquelle les élèves s'initient à une hiérarchie de valeurs, se situent dans une culture et se personnalisent, se posent au besoin en s'opposant. » (Domenach, 1989, p. 40)

L'intérêt de cette rétrospection d'une pratique pédagogique sur environ une génération, est de souligner l'effet lent, imperceptible de par la routine du métier d'enseignant, de mutations conscientes (pour des raisons idéologiques ou autres) ou inconscientes (pour des raisons technologiques ou naturelles) du corpus des apprenants en déphasage discursif avec le corpus des enseignements. Ce déphasage, euphémisme de circonstance pour rupture épistémologique, peut avoir des incidences sur toute la société, soit le système éducatif n'est pas adapté aux changements sociaux et culturels, inhérents à l'évolution de toute société, soit, celui des apprenants est en phase avec l'évolution des grandes tendances socioculturelles de leur temps

⁹ En France, après 1789, elle sera remplacée par l'Université de France, créée par Napoléon, en 1808.

et n'adhère pas réellement à l'esprit parfois obsolète des corpus officiels. Souvent ces derniers souffrent des lenteurs de leur mise en application, car ils sont le produit de deux longueurs de temps différentes, celui de leur conception et celui de leur mise en chantier.

Dans les deux cas, il s'agira de repenser la nature du corpus à transmettre selon les valeurs que l'institution veut pérenniser, c'est-à-dire, anticiper le projet de société, qui garantira la continuité de ces valeurs de progrès. Les objectifs des deux partenaires du contrat pédagogique peuvent s'avérer parfois non connexes et générer des conflits générationnels, dont les répercussions peuvent profondément perturber l'assise socioculturelle du système éducatif¹⁰, sur le long terme.

Bibliographie

Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, pp. 134, 182.

Bouzar Wadi, (1982). *La culture en question ?*, Alger / Paris : SNED et Silex Editions.

Charolles, M., cité par Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris : Seuil.

Eco, Umberto, (1970). « Le problème de la réception ». dans : critique sociologique et critique psychanalytique. Bruxelles : Edition de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, p. 15.

Eliade, M. (1999). *Images et symboles*, Paris : Gallimard, p. 76.

Foucault, M. « Des espaces autres » (Conférence au cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), *Architecture, Mouvement, Continuité*, N°5, octobre 1984.

Genette, G, (1979). *Figures II*, Paris : Seuil.

Greimas, A. -J. (1995). *Sémantique structurale*. Paris : P.U.F.

Lacheraf, M. (1991). *Littératures de combat. Essais d'introduction : étude et préfaces*, Alger : Editions Bouchene.

Lakhdar Barka, S.-M. (2003, juillet-septembre). "Les langues étrangères en Algérie: technologies de pouvoir". dans *Insaniyat*, (21), pp. 87-105, *Revue du CRASC*.

Lazali, K. (2018). *Le trauma colonial*, 'Une enquête sur les effets psychiques et politiques contemporains de l'offense coloniale en Algérie', Alger : Koukou éditions.

¹⁰ Ainsi, W. Bouzar suggère que cette université n'a pas besoin d'ethnologues, mais de ce qu'il appelle « des chercheurs créateurs »

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (2016). *Du texte à l'action, Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.

Textes de fiction

Laguma, A. (1985). "Blankets", In : *African Short Stories*, Ed. C. Achebe, London, Heinemann, African Writers Series.

Wright, R. (1938). *Uncle Tom's Children*, Ed. Edward Aswell, Chicago, quatre nouvelles : "Big Boy Leaves Home", "Down by the Riverside", "Long Black Song", et "Fire and Cloud".

Annexe

(J'avais envoyé cette note au journal El-Watan, croyant apporter un éclaircissement par principe didactique, dans l'intérêt des lecteurs. Peine perdue, on ne corrige pas ceux qui savent !!!)

Notes d'intérêt littéraire

- Tout d'abord j'aimerais vous féliciter pour le numéro d'**El-Watan** des arts et des lettres du jeudi 29 mai 2008 (pp.19 à 23) que vous avez consacré au 15^{ème} anniversaire du « décès » de **T. Djaout**.

- Son œuvre dénote une profondeur qui n'a pas encore révélé toutes ses richesses, et je crois qu'aujourd'hui, cet auteur a sa place dans le panthéon littéraire de ce pays.

- Je voudrais à ce titre soumettre à votre appréciation un point de vue, qui se veut être une contribution de détail certes, mais qui je pense reste recevable par son aspect purement documentaire, concernant un débat portant sur une citation, désormais canonisée par son caractère devenu axiomatique depuis.

- En effet, il s'agit de cette expression « si tu parles, tu meurs. Si tu ne parles pas tu meurs. Alors parles et meurs. »

- Dans l'article par **M.B**, il est précisé qu' « on lui a attribué, à tort, l'expression du palestinien **Moueen Bessissou** », et ensuite, dans l'encadré réservé à l'interview d'**Amélie Nothomb**, elle est mise dans la bouche d'un « héros Algérien. »

Concernant le premier point, un auteur Africain Américain **Richard Nathaniel Wright**, mort en exil à Paris (1908-1960), a publié en **1938** un recueil de nouvelles **Uncle Tom's Children : Four Novellas**, Aswell and Harper, New York, dont une intitulée « Long Black Song ». Le principal protagoniste dans cette dernière, un noir américain qui se révolte contre l'ordre discriminatoire établi de l'homme blanc, décide de mourir en martyr,

comme sacrifice d'initiation, pour l'écriture de la mémoire de sa communauté et formule son désespoir ainsi : « yuh die ef yuh fight ! yuh die ef you don fight ! Either way you die n it don mean nothin... » (en anglais parlé par un personnage qui n'a pas été scolarisé, puisque l'instruction était interdite aux esclaves). La traduction littéraire donnerait : « Tu meurs si tu te bats ! Tu meurs si tu ne te bats pas ! Dans les deux cas tu meurs et cela n'a pas de sens... » L'intertextualité étant le fondement des genres, on peut supposer, vu le penchant de **T.Djaout** pour la littérature américaine comme vous l'avez mentionné, qu'il ait eu connaissance de cette formule de par le large éventail de ses lectures, soit directement en l'ayant lue, soit indirectement par le grand nombre de critiques littéraires qui s'y sent référés pour sa définition lapidaire et incisive de l'équation raciale dans une Amérique multiethnique.

A ce titre, il serait bon de savoir que **R.Wright** s'est beaucoup intéressé aux mouvements de libération d'Afrique et il a assisté à la conférence de Bandoeng (1955). Il a même été menacé d'expulsion de France pour avoir soutenu la cause pour l'indépendance des ouvriers algériens dans ce pays. Un faisceau de liens pourrait alimenter l'hypothèse d'une transversalité d'engagement déterminé par une solidarité objective entre ces deux auteurs, au-delà des différences linguistiques, culturelles et temporelles.

Pour le deuxième point, je ne suis pas sûr que cette même expression soit le fait d'un des personnages des romans de **T.Djaout**, à moins qu'elle n'entende par « héros algérien » l'auteur lui-même, ce dont il ne démérite point. Il me semble que cette expression conclut l'une des pages éditoriales qu'il rédigeait dans son magazine bimensuel **Rupture**, pages qui gagneraient à être éditées sous forme d'un recueil de réflexions témoignages.