

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira-Béjaïa



Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

École Doctorale Algéro-Française

Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de Magister

Option : Sciences du langage

Thème

**Les représentations de la femme dans le manuel scolaire de
français de la 1^{ère} AM**

Présenté par :

Mme CHAMEK Laila

Sous la direction du :

Dr. AREZKI Abdenour

Jury :

Président : Pr. GAOUAOU Manaa, Professeur. Université de Batna.

Rapporteur : Dr. AREZKI Abdenour, Maître de conférences A. Université de Béjaïa.

Examinatrice : Dr. AIT DAHMANE Karima, Maître de conférences A. Université d'Alger II

2011/ 2012

RÉSUMÉ

Le présent projet de recherche analyse les représentations des femmes dans le manuel scolaire de français de la 1^{AM}. Il relève de la sociolinguistique mais touche de près à d'autres disciplines d'études : didactique, psychologie sociale...

Les données lexicales et iconographiques à la base de cette étude ont été recueillies dans un corpus constitué du manuel scolaire de langue française de la 1^{AM} et d'un questionnaire soumis à des élèves. Des observations y sont faites quant à certains contenus du manuel scolaire en question et quant aux réponses fournies par les apprenants durant notre enquête. Les résultats sont présentés sous forme de graphes et tableaux statistiques afin de mieux les lire et les expliquer.

Il est notamment constaté que les efforts consentis afin d'améliorer les supports pédagogiques doivent veiller davantage sur une représentation égalitaire des différentes composantes de la société particulièrement les deux genres féminin et masculin. Les conclusions au terme de ce projet relèvent principalement une préoccupation assez mince, de la part du concepteur, de l'image dégagée du genre féminin par le support pédagogique étudié.

Plus généralement, les conclusions mettent en lumière les limites de la présente recherche ainsi que des perspectives de recherche pour d'éventuelles études à venir.

Mots-clés : Représentations, manuel scolaire, stéréotype, genre, sociolinguistique, image.

ABSTRACT

The present project of research analyzes the representations of the women in the textbook of French of the 1AM. He recovers from the sociolinguistics but touches closely the other disciplines of studies: didactics, social psychology...

The lexical and iconographic data on the base of this study were collected in a corpus established by the textbook of French language of the 1AM and of a questionnaire subjected to pupils. Observations are made for it as for certain contents of the textbook in question and as for the answers supplied by the learners during our survey. The results are presented in the form of graphs and statistical paintings (boards) to read them better and explain them.

It is noticed in particular that the efforts granted to improve the teaching aids have to watch more an equalitarian representation of the various constituents of the society particularly over both feminine and male kinds (genres).

Keywords: Representations, textbook, stereotype, kind (genre), sociolinguistics, image.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord exprimer mes sincères remerciements à mon directeur de recherche, Abdenour AREZKI, pour sa grande disponibilité et ses précieux conseils. C'est grâce à ses nombreux encouragements et à sa confiance que ce projet a pu être mis à terme.

C'est aussi par son entremise que j'ai pu élargir mon regard sur la notion des représentations, chose qui a fortement enrichi mes recherches. Je n'aurais pu bénéficier d'un meilleur encadrement pour ce mémoire.

Je tiens à remercier les membres du jury M. GAOUAOU Manaa et Mme AIT DAHMANE Karima qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce mémoire.

Mes vifs remerciements vont aussi à Mme BOUALIT Farida, Responsable de l'antenne doctorale de français de Béjaïa, dont le sérieux, la fermeté et la rigueur de travail nous poussent à aller de l'avant.

Un grand merci à mes amis pour leurs encouragements et leur écoute dans les moments de remise en question. Leurs remarques m'ont permis de prendre le recul nécessaire pour conserver la motivation afin de poursuivre ce projet.

Merci également à ma famille, particulièrement ma mère, et à ma belle-famille pour leurs encouragements soutenus.

Pour sa présence, son appui inconditionnel, sa compréhension et sa patience sans égale dans mes moments d'incertitude, j'adresse à mon mari mes plus profonds remerciements.

Je remercie en final, les petits apprenants qui ont accepté de répondre à mon questionnaire ainsi que toute personne m'ayant aidé à réaliser ce travail.

Sommaire

Introduction	01
---------------------------	----

Chapitre I

L'enseignement du français et les représentations

1-L'enseignement de la langue française.....	10
1-1-Le français à l'époque coloniale, aperçu historique.....	11
1-2-L'indépendance : Les langues en présence.....	15
1-2-1-La langue arabe.....	16
1-2-2-La langue berbère.....	18
1-2-3-La langue française.....	21
2-Réformes du système éducatif en Algérie.....	25
2-1-La langue française et les réformes.....	26
2-2-L'A P C et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français.....	31
3-Le manuel scolaire et les représentations.....	33
3-1-L'impact des représentations sur le rôle du manuel scolaire.....	37
3-2-Le manuel scolaire de français et l'image de la femme.....	39

Chapitre II

Représentations différentielles

1-Présentation du corpus.....	44
1-1-Le manuel scolaire de français de la 1AM, description.....	44
1-2-Le questionnaire.....	50
1-2-1-L'échantillon.....	51
2-Essai de définition : Représentations, stéréotypes, clichés.....	53
2-1-Le fonctionnement du stéréotype.....	58
2-2-Le stéréotype du genre.....	60
2-3-Fonctionnement du stéréotype du genre.....	64

3-Langue et représentations.....	66
3-1-Attitudes et représentations.....	69

Chapitre III

Traitement du manuel scolaire et analyse des représentations de la femme

1-Analyse des représentations sexuées dans le corpus I.....	72
1-1-Analyse des textes : Les personnages.....	72
1-1-1-Les rôles et les fonctions attribués aux femmes/filles.....	79
1-2-Analyse des images : Images et reproduction des rôles sexués.....	89

Chapitre IV

Traitement du questionnaire

1-Présentation du questionnaire.....	106
1-1-Résultats, observations et interprétations.....	112
1-2-Thèmes récurrents.....	121
1-2-1-Femme douce, gentille, tolérante, polie.....	121
1-2-2-Perception du genre.....	129
1-2-3-Femme au foyer.....	135

Conclusion.....	142
------------------------	------------

Bibliographie.....	145
---------------------------	------------

Annexes.....	150
---------------------	------------

1-Corpus I.....	150
1-1-Images.....	150
1-2-Textes.....	159
2-Corpus II.....	168

Introduction

L'enseignement est un domaine vaste où des études de grandes ampleurs ne cessent de voir le jour. Ces études s'inscrivent dans plusieurs disciplines et sciences ; La didactique qui s'occupe des problèmes posés par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. La pédagogie désigne les méthodes et les pratiques d'enseignement. La linguistique s'intéresse à l'étude du langage humain. L'éducation quant à elle, est l'apprentissage et le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles, les moyens et les résultats de cette activité de développement. La sociolinguistique analyse l'interaction entre le langage et la langue avec ses aspects socioculturels. La psychologie, elle, cherche à comprendre puis expliquer l'impact du social sur les représentations et comportements humains.....

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre présente étude. Nous tentons, à travers cette recherche, l'analyse d'une notion particulièrement étudiée en sociologie, en psychologie sociale et en sociolinguistique : les représentations. Un support théorique composé de différentes définitions nous conduit à notre sujet effectif: les représentations des femmes. Lors de séminaires thématiques que nous avons eus, dans le cadre de l'année théorique de notre magister, l'idée de départ nous a été inspirée par notre Directeur d'études AREZKI Abdenour. Il a attiré notre attention sur l'intérêt et l'originalité de ce genre d'études. Une forte curiosité vis-à-vis des outils pédagogiques, leur conception, leur utilisation et leur impact sur l'action pédagogique est la raison de ce choix de thème.

Pour bien cerner notre sujet et nous permettre de mieux répondre à nos questionnements à venir, notre modeste mémoire traite de la représentation des femmes dans le manuel scolaire de français de la première année moyenne, en usage, actuellement, en Algérie. Etudier les représentations est un projet fort ambitieux. Notre présent travail n'est qu'une initiation à la recherche scientifique.

Une documentation accentuée sur la notion des représentations nous permet de conclure que la psychologie sociale est la discipline qui s'accapare d'une grande partie de la littérature sur les représentations. Elle traite de l'aspect psychologique des représentations. Ce volet est d'une grande importance puisqu'il approche les profondeurs de la pensée humaine.

Mais notre intérêt de départ est porté sur l'aspect social de ces représentations puisque le sujet de notre étude est une composante importante de la société : la femme. Ainsi, nous nous trouvons au milieu de plusieurs disciplines de recherche. Cependant, le contenu des manuels scolaires n'est autre que la langue. Cet aspect linguistique, ajouté à l'aspect social des représentations de la femme, place notre travail dans le cadre de la sociolinguistique. Elle prend en charge les deux aspects auxquels notre intérêt se forge. Le manuel scolaire est un outil à dimensions diverses : contenu, conception, historique, utilisation, fabrication... Tous sont des points que nous tentons d'approcher, à travers notre étude, afin de mieux les saisir. Le manuel scolaire en question est celui de la langue française. Nul ne remet en doute la controverse sur la question de l'enseignement de la langue française en Algérie. C'est pour cela que nous consacrons une partie de notre travail à cette question d'une importance sans conteste.

Hypothèses de travail

De nombreuses recherches dans différentes disciplines essaient de mettre un faisceau de lumière sur les questions de l'Education. Ces diverses disciplines (didactique, pédagogie, psychologie, linguistique, sociolinguistique, etc.) interviennent pour le bon fonctionnement au sein du secteur de l'enseignement. Le domaine des langues étrangères est d'une incontestable importance puisqu'il permet l'échange culturel entre les citoyens du monde. En Algérie, le français est la première langue étrangère enseignée à l'école.

« [...] les hommes et les femmes ont, aujourd'hui, presque partout, accès théoriquement, aux mêmes types de formation socioprofessionnelle ; le savoir intellectuel moderne ainsi que le savoir technique sont à peu près également transmis aux uns comme aux autres, sans distinction légale ou juridique tranchée malgré l'existence d'une ségrégation sexuelle plus ou moins apparente... »¹.

Qu'en est-il en Algérie où les femmes représentent la moitié de la population, et où selon les démographes, le rapport de masculinité est, en moyenne de 1,02 homme/femme (98 femmes pour 100 hommes) ?² Il est établi que les femmes sont présentes presque dans tous les secteurs : santé, administration, gestion ... mais leur forte présence est marquée dans le domaine de l'enseignement, choix fortuit ou murement réfléchi dans une société où l'implication citoyenne des femmes se heurte souvent à des représentations archaïques sur les rôles qu'elles doivent tenir.

Alors que l'éducation est un outil majeur pour faire progresser ces représentations, le thème de l'égalité entre les hommes et les femmes est rarement évoqué à l'école et la parité entre les deux sexes est trop peu présente dans les manuels scolaires. Notre travail part de ces observations faites en étant en contact avec le milieu de l'éducation. Notre courte expérience en tant que professeur de l'enseignement moyen nous permet de constater l'absence de référence à l'égalité des sexes que ce soit dans le discours des supports pédagogiques comme celui des acteurs pédagogiques.

Le manuel scolaire est sans conteste l'attache reliant le système éducatif et l'apprenant. Ce dernier, entretient une relation sacrée avec lui, le considère comme une source sans faille. Il représente pour lui une porte ouverte sur le monde qu'il découvre au fil des années. L'apprenant fait spontanément confiance aux manuels et absorbe leur contenu comme une éponge. Il se représente le monde tel que le lui représentent les manuels scolaires.

¹ SOW, Ibrahima. « Identité masculine-identité féminine, esquisse d'une analyse culturelle », p.31-65. Dans *Actes du colloque : Psychologie différentielle des sexes Tunis16-20 Octobre 1984*, N° 3. Tunis, Université de Tunis C. E. R. E. S., 1986, (Coll. Psychologie). p.35.

² http://www.muskadia.com/pays_par_pays/demographie_tout.asp?page=1&keys=ALG%E9rie

En effet, en plus des contenus pédagogiques, les manuels scolaires peuvent véhiculer des contenus culturels, historiques, sociaux, identitaires et idéologiques, parfois sans qu'on s'en rende compte. Cela résulte de rapports sociaux antagonistes : évolution des recherches dans des disciplines connexes à l'éducation, influence des gouvernements sur leur contenu, l'engagement des auteurs et des éditeurs ainsi que l'idéologie religieuse et politique de la société en question. En Algérie, le monde de l'édition est très restreint et ne permet pas une diversité probable. Les supports pédagogiques relèvent seulement de l'État. Ainsi, il nous paraît nécessaire d'aborder cette question générale de la représentation des femmes à partir des manuels scolaires de français en Algérie. Pour ce faire, nous focalisons notre travail sur la langue, les représentations, les stéréotypes et sur les relations socio-sexuelles.

Par conséquent nous touchons de près à l'enseignement des langues étrangères et des manuels-supports. Notre étude s'inscrit dans plusieurs domaines, outre celui de la didactique et en particulier dans le domaine de la sociolinguistique qui nous paraît le plus proche car c'est dans ce cadre qu'ont souvent été abordées les représentations. Une littérature très variée sur les représentations, dans le cadre de la sociolinguistique est disponible. Pour qu'un travail s'inscrive dans le cadre de la sociolinguistique, *« Il suffit que le chercheur ait pour but d'éclairer simplement telle ou telle recherche dans l'une des sciences humaines autre que la linguistique en faisant appel à la langue, aux recherches qui sont en marge de la linguistique parce qu'elles privilégient la composante non-linguistique. D'une manière générale, elles impliquent la dépendance de la linguistique par rapport au social »*³. Ainsi, notre but est de saisir le phénomène des représentations des femmes à travers l'outil de la langue, en l'occurrence, le discours du manuel scolaire. Ces différents aspects relèvent d'un aspect extralinguistique mais dont la langue constitue un outil et moyen d'analyse.

Nous avons avancé ci-dessus que notre travail porte sur les représentations. Nous essayons de montrer l'image donnée de la femme (fait social), dans les manuels scolaires, image destinée à nourrir l'imaginaire des jeunes apprenants algériens.

³ 1 DUBOIS, J ET AL. *Dictionnaire de linguistique*. Larousse : Paris, 2001.

Si les représentations relèvent aussi de l'extralinguistique, notre corpus de travail est le discours des manuels de l'enseignement de la langue, donc un matériau proprement linguistique. « *L'usage, en sociolinguistique, du terme représentation est un emprunt aux sciences humaines (géographie, histoire, psychologie sociale), qui le tiennent elles-mêmes du vocabulaire de la philologie. ...Les représentations sont donc liées aux idéologies, ce qui ne signifie pas qu'elles sont nécessairement fausses...* »⁴. La sociolinguistique aborde les représentations en ce qu'elles ont de relation avec la langue dans son aspect social.

D'après le dictionnaire Larousse cité par Nathalie Auger, le terme de stéréotype vient d'une « *planche à reproduire des imprimés* ». Il évoque donc à la fois l'idée de reproduction, de circulation d'un même élément et de présence d'un figement puisque c'est toujours le même contenu qui circule. Autre aspect du stéréotype : il est généralement associé au préjugé. Le préjugé- qui, étymologiquement, n'a pas de valeur positive ou négative- a pourtant évolué vers le sens d'un jugement défavorable porté d'avance ».⁵ Le choix de ce thème n'est pas le fruit du hasard : le livre scolaire représente, en effet, un outil primordial de l'éducation et compte parmi les premiers contacts des individus avec la lecture et le savoir. Son contenu doit servir à atteindre les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en Algérie : la construction de l'identité des individus pour les aider à consolider les bases d'une culture personnelle riche et diversifiée, aussi bien nationale qu'universelle.

La rencontre des deux sociétés, algérienne et française, amène une autre dimension, celle de l'influence de la culture française sur l'enseignement du français dans les écoles algériennes. Nous pouvons nous demander si les manuels favorisent une représentation « à la française » ou plutôt « à l'algérienne » de la femme, ou une mixité des deux. Nous pouvons également nous demander comment les femmes sont-elles représentées par rapport aux hommes ?

⁴ *Sociolinguistique, concepts de base*. Coordonné par Marie-Louise Moreau. Mardaga, 1997. p246-247.

⁵ AUGER, Nathalie. "Manuels et stéréotypes". Dans *Le français dans le monde*, Mars-avril 2003, n° 326. [En ligne] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=755035>. (Consulté le 24/04/2011).p 29.

Le Ministère de l'éducation entame, depuis quelques années, de considérables réformes du système éducatif : volumes des séances, programmes, méthodes et outils d'enseignement dont les manuels. Les femmes sont-elles représentées selon le modèle traditionnel (femme au foyer) ou bien selon un modèle plus actuel de femme active et instruite ? Y a-t-il un équilibre dans la représentation des femmes et des hommes pour ce qui est des choix des auteurs, des illustrations et des exemples des manuels ? Des organisations internationales (ONU, Union Européenne, Conseil Européen) et beaucoup de pays occidentaux (Canada, USA, Pays-Bas, France, Espagne, Grèce, Portugal, etc.) font d'énormes efforts pour lutter contre le sexisme dans les manuels scolaires. Est-ce le cas en Algérie ? En dernier lieu, nous tentons de vérifier si les manuels de français en Algérie tiennent un discours égalitaire en ce qui est de la représentation de l'homme et de la femme.

En hypothèse, nous pensons que la femme est représentée selon le modèle de femme active qui essaye de réaliser un équilibre entre son épanouissement professionnel et sa responsabilité envers sa famille. Elle est un élément actif dans la société puisqu'elle travaille et tient une place importante dans la vie active. Elle est aussi le centre de l'équilibre de son foyer puisqu'elle est la seule responsable de toutes les tâches ménagères en l'absence totale de l'homme qui est complètement éloigné de ce genre de besogne. Elle est aussi garante, à titre exclusif, de l'éducation de ses enfants. Un progrès vers l'égalité de représentation est à signaler mais l'écart entre la femme et l'homme subsiste toujours puisque sur le terrain, c'est-à-dire dans la société, elle est toujours moins représentée que l'homme. Cela se vérifie aisément en constatant les ségrégations concernant les professions occupées par les hommes et les femmes par exemple. Les postes de grande responsabilité comme ministre, chef de l'État ou même chef d'entreprise sont toujours à forte dominance masculine. En outre, la distinction entre l'homme et la femme se fait de façon inconsciente et peut même être sollicitée par les femmes elles-mêmes pour échapper au regard de la société qui, dans le cas d'une égalité de fait, la considérerait comme une femme libertine. Elle demeure donc dans sa position de responsable de l'intérieur du foyer malgré son succès en dehors de celui-ci.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous effectuons une analyse du contenu du manuel de français de la première année du cycle moyen. Nous repérons puis répertorions le lexique désignant la femme/ou la fille dans les textes. Puis nous commentons les résultats en nous basant sur les concepts théoriques traités dans la partie théorique de notre travail.

L'analyse se focalise sur le contenu textuel du livre : Textes proposés pour les séances de lectures ainsi que les supports iconiques (Images et illustrations accompagnant les textes ou proposées comme support de séances telle l'expression orale ou autre). Les heures consacrées à l'apprentissage du français, en cycle moyen, sont réparties comme suit : lecture, expression orale, expression écrite, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe et activités d'entraînement. Les séances ont comme support des textes proposés par le livre ou choisis par le professeur en fonction du contenu des cours à donner. Nous nous intéressons aux textes proposés par le manuel scolaire. Nous portons un regard critique sur le discours sexiste dans le manuel, ainsi que sur son éventuelle influence sur la construction des représentations que se fait l'apprenant de lui et des autres.

Nous envisageons de répartir notre travail en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons un aperçu sur l'enseignement du français en Algérie, les réformes du système éducatif ainsi que le manuel scolaire de français en Algérie en relation avec les représentations du genre féminin. Dans le deuxième chapitre, nous élargissons notre regard sur le champ théorique des représentations en définissant, expliquant et analysant les notions connexes à celle des représentations. Il est question du stéréotype, du cliché, de l'idée reçue ainsi que du préjugé. Nous notons aussi une tentative d'approche des représentations linguistiques, sociales, sociolinguistiques et ce en se basant sur des différentes théories disponibles. Le troisième chapitre porte sur deux niveaux d'analyse. D'une part, l'analyse des images accompagnant les textes proposés comme supports aux séances de lecture. D'autre part, l'analyse des textes eux-mêmes.

Dans le quatrième et dernier chapitre, l'analyse porte sur les réponses recueillies auprès des élèves de première année moyenne lors de notre enquête, sous forme de questionnaire.

Nous vérifions le discours porté par ces élèves sur le contenu de leur manuel de langue française et sa conformité ou non, aux principes d'égalité entre les genres. Le travail sera achevé avec des recommandations et des perspectives qui permettent de mieux adapter les manuels scolaires aux besoins de représentation équitable de toutes les tranches de la société afin de mieux refléter le vie réelle des apprenants dans les supports pédagogiques.

Chapitre I

L'enseignement du français et les représentations

1-L'enseignement de la langue française

Ces dernières années révèlent l'empreinte d'un intérêt accentué voué à l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Les travaux publiés sont si importants que la recherche dans ce domaine semble passionnante et ressemble à un enchevêtrement. Histoire, didactique, littérature, pédagogie et surtout sociolinguistique... autant de disciplines qui se focalisent, aujourd'hui, sur l'enseignement du français en Algérie tout en marquant le parcours de celui-ci ainsi que la progression de l'œillade que nous avons sur lui.

Une des plus grandes problématiques du système scolaire en Algérie est l'inadéquation des politiques linguistiques déployées jusque-là y compris la politique d'arabisation qui suscite un large débat. Le statut flou des langues en présence mène à une incompréhension entre la pratique de ces langues, les méthodes et les objectifs de leur apprentissage. Les langues présentes en Algérie se trouvent en situation de conflit au lieu d'être en situation de cohabitation enrichissante. L'arabe classique est la langue sacrée, seule langue nationale et officielle de l'État. Le citoyen la rencontre en sa première année de scolarité ou en étant en contact avec les moyens de communication étatiques : radio, télévision et journaux. L'arabe populaire est la langue maternelle d'une grande partie de la population. Elle n'existe que dans son aspect oral de la communication quotidienne, dans certains moyens de communication : radio, télévision. Le berbère est la langue maternelle d'une large partie de la population. Elle a réussi à arracher le droit d'être diffusée dans sa forme écrite. Elle est enseignée et bénéficie du statut de langue nationale.

La langue française, quant à elle, est fortement présente dans la vie quotidienne du citoyen algérien. Elle est pratiquée par beaucoup d'Algériens. Elle est la langue de l'enseignement à l'université en grande partie.

Elle est présente dans le discours officiel de l'État : déclaration officielles en langue française, journal officiel, presse, télévision, publicité. Cependant, elle n'a que le statut de langue étrangère.

Le manuel scolaire en tant qu'outil pédagogique occupe une partie importante dans cette première partie puisqu'il représente un facteur imposant dans l'opération de transmission des connaissances aux apprenants qui s'en servent. Du coup, il contribue au processus de leur socialisation. Les apprenants et à travers tout ce qui est relatif à la langue qu'ils acquièrent, se construisent des représentations sur eux-mêmes, sur la langue, sur le discours porté sur cette langue ainsi que sur l'Autre. Cet Autre peut être toute personne existant dans leur entourage. La femme représente la maman, la sœur, la camarade de classe, l'enseignante, le médecin, le sociologue, la présentatrice du journal des informations ... Il paraît évident d'observer de près, la représentation que propose le manuel scolaire, aux apprenants, à travers ses différents contenus, de cette composante imposante de la société.

1-1- le français à l'époque coloniale, aperçu historique

L'histoire de l'enseignement de la langue française en Algérie commence avec l'invasion coloniale en 1830. Pour renforcer la domination de ce pays, l'État colonial a œuvré, avec tous les moyens, pour la propagation de sa langue, seule langue enseignée et c'était le moyen le plus efficace pour se faire. Mais l'Algérie contenait déjà ses propres langues pratiquées par la population : l'arabe populaire ou algérien et le berbère avec ses différentes variétés qui servaient à la communication surtout sous sa forme orale.

La société algérienne de l'époque, épuisée par les occupations étrangères précédentes (turque, romaine...) a réussi à préserver ses propres langues pour s'exprimer même si cela était restreint à l'usage oral seulement. Hadj Dahmane affirme que : « *Conscients des enjeux, les Algériens, ont durant toute la durée de l'occupation, résisté à la colonisation culturelle et ainsi ont su jalousement sauvegardé par différentes méthodes leurs us et coutumes* »⁶.

⁶ HADJ, Dahmane. « *L'aventure de la langue française en Algérie* ». Dans *Revue Annales Du Patrimoine*. 2009, n°29. p 43-44. anales.univ-mosta.dz/fr9-dahmane.pdf. [Consulté le 20/02/2010]

L'enseignement en Algérie, à cette époque, se résume, en grande majorité, aux mosquées ou écoles coraniques. Il se limite à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et à l'étude du coran en langue arabe classique. C'est une sorte d'éducation religieuse (islamique) et morale dans un aspect pédagogique et qui s'axe autour de trois institutions : Ecoles coraniques, Médersas et Zaouïas.

Nul ne nie l'état d'inertie dans lequel était tombé l'enseignement arabe à cette époque ainsi que son conservatisme stérile refusant toute liberté scientifique ou diversité d'appréciation. Dans ce climat très favorable à une aspiration vers l'avenir dans les pays du Maghreb en général et en Algérie en particulier, le système éducatif colonial va être introduit. Les autorités coloniales ont contribué depuis l'invasion, à l'instauration de leur langue et à l'effacement des langues populaires, déjà en présence en Algérie. En effet, un système d'enseignement de la langue française aux indigènes va voir le jour. Moatassim Ahmed décrit cette entreprise en affirmant que « *Le système pédagogique français devait donc s'imposer dans toute sa vigueur, dès le début du XIXe siècle* »⁷. L'administration coloniale commence à mettre en application sa politique de remplacement des langues en présence en Algérie par la langue française. Son œuvre est traduite par la fermeture des mosquées et écoles qui offraient un enseignement de l'arabe ou en arabe. Les Zaouïas étaient soit détruites soit réduites à un lieu de collaboration à rôle limité à l'enseignement du Coran. Cette politique est souvent qualifiée de politique de dépersonnalisation par nombres d'historiens.

L'enseignement de la langue française aux indigènes a suscité un grand et long débat au sein de la société française, de France comme de la métropole, entre partisans et détracteurs. Nous trouvons dans les textes et les archives publiés dans le BEIA (Bulletin de l'Enseignement des Indigènes de l'Académie d'Alger), cité par Hadj Dahmane :

⁷ MOATASSIM, Ahmed. *Arabisation et langue française au Maghreb*. [1992]. Paris, IEDES, décembre 1992. (Coll. Tiers Monde). p 24.

« *Nous ne voulons faire ni des fonctionnaires ni des ouvriers d'art, mais nous croyons que l'indigène sans instruction est un instrument déplorable de production* »⁸. Certains pensent que la langue française est civilisatrice. D'autres croient qu'elle est la langue de la liberté et de l'égalité où le risque couru en mettant cet instrument entre les mains de populations sensées être gouvernées sans leur consentement est considérable. Ainsi est apparue la nécessité de choisir quel français enseigner aux indigènes. Nous constatons que les débats ont privilégié ce que l'on appelle le français simple. Cette notion est porteuse d'enjeux et de significations.

« *Aussi la formule suivante donnée par le programme spécial de 1890 résume-t-elle parfaitement l'objectif de cet enseignement : rien d'abstrait, rien de compliqué, rien de savant. L'accent est mis sans conteste sur la priorité de l'oral. Il s'agit donc d'une pédagogie active : l'enseignant doit faire parler les élèves et éviter de trop parler. La grammaire, à son tour, ne semblait pas occuper une place importante : le français ne doit pas être enseigné par la grammaire mais plutôt par les exercices. La mise en question de la dictée est jugée peu efficace pédagogiquement* ».⁹ Le parti pris des colons vis-à-vis de l'enseignement de leur langue aux petits Algériens est définitif. Ils visent à son expansion massive qui permet d'affirmer leur supériorité en tant que puissance d'occupation en face des indigènes. Bien que cela risque aussi de leur transmettre des valeurs sociales et politiques qui pourraient mettre en disposition contredite le colonialisme français.

Par contre, le jugement porté par les Algériens eux-mêmes à l'enseignement de la langue française à leur progéniture est divisé entre espoir d'acquérir une langue qui leur permet d'approcher cet être supérieur qui est l'Européen ; et le sentiment de danger vis-à-vis d'une éventuelle omission de leur culture arabo-musulmane. C'est ce que tentent de nous expliquer Nadir Marouf et Claude Carpentier dans leur œuvre traitant de la relation langue-école-identités :

⁸ MOATASSIM, Ahmed. *Arabisation et langue française au Maghreb*. [1992]. Paris, IEDES, décembre 1992. (Coll. Tiers Monde). p 41.

⁹ Ibid. p 42.

« ...Quant à la langue française, si sa diffusion permet d'affirmer la supériorité du colonisateur, elle risque aussi d'inculquer des valeurs politiques et sociales qui pourraient mettre en cause le régime colonial. (...) Le jugement que portent les Algériens sur l'enseignement du français oscille entre l'espoir d'accéder à un statut qui les rapprocherait de celui des Européens et la crainte d'une dégradation des valeurs arabo-musulmanes»¹⁰. C'est ainsi que l'enseignement de la langue française, en Algérie coloniale, est défini par différents intérêts et une grande hésitation quant à son application par l'administration coloniale.

En revanche, les Algériens, conscients de l'enjeu de la pénétration progressive de la langue française en Algérie, ont fortement résisté à la colonisation culturelle par différentes méthodes y compris l'extension de la langue arabe. Le chef de file de la tentative de récupération de cette langue est sans conteste l'Association des Oulémas Musulmans Algériens. Les Algériens étaient divisés en deux clans : un repoussant avec ferveur toute approche des écoles offrant un enseignement français par peur de perdre son identité et sa culture ; un autre conscient de la nécessité d'apprendre cette langue car elle est, selon lui, une arme de combat à fort impact et un outil de libération du joug de la domination coloniale.

Ainsi, certains Algériens ont décidé d'envoyer leurs enfants aux écoles françaises boudées jusqu'à maintenant. Kateb Yacine raconte son alliance avec l'école française en ces termes : « *Mon père, dit-il, prit soudain la décision irrévocable de me fourrer dans la « gueule du loup » c'est-à-dire l'école française. Il le faisait le cœur serré : (...) la langue française domine. Il te faudra la dominer* »¹¹. C'est dans ce contexte protagoniste d'affrontement et de lutte que certains écrivains algériens ont adopté définitivement la langue française comme outil de combat et d'expression.

¹⁰ LEON, Antoine. *Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale*. Dans *Langue, école, identités*, sous la direction de Nadir Marouf et de Claude Carpentier. Paris, L'Harmattan, mai 1997. (Coll. Les cahiers de CEFRESS). p 75-95.

¹¹ HADJ, Dahmane. « *L'aventure de la langue française en Algérie* ». 2009. [En ligne] Annales.univ-mosta.dz/fr9-dahmane.pdf. (Consulté le 20/02/2010). p 45.

1-2-L'indépendance : les langues en présence

Après l'indépendance en 1962, les langues en présence en Algérie étaient diverses : arabe algérien, arabe classique, berbère, français, espagnol et italien dans certaines régions de l'Est et de l'Ouest algériens comme héritage de plus d'un siècle de l'une des plus fortes formes de colonialisme des siècles passés. Au niveau de la pratique de ces langues, des différences sont à constater. En ce qui est de l'arabe classique, il n'était pratiqué par personne. Les langues parlées par la population étaient l'arabe algérien, le berbère, le français et un peu d'italien et d'espagnol qui vont finir par disparaître au fil du temps. L'Algérie présente une diversité linguistique importante héritée de son Histoire mais qui va lui poser d'énormes difficultés à gérer plus tard. Pendant cette ère, s'est développée auprès d'une élite arabophone formée en Orient durant la colonisation, une réaction négative vis-à-vis de la langue française.

La langue française est taxée de langue de l'ennemi symbole de colonisation d'où l'expression ou l'appellation « français langue étrangère ». L'indépendance a entraîné des choix politiques sur tous les plans y compris celui de la langue qui sera celle de l'Etat. L'arabe classique représente la seule langue officielle et nationale, langue de l'Etat algérien fraîchement indépendant. Depuis, elle a toujours ce statut et ce selon la Constitution : « Art. 3 - *L'Arabe est la langue nationale et officielle* ». ¹² Ainsi, la langue arabe prend la place de la langue française, seule langue officielle dans les pays du Maghreb durant la colonisation. Cependant la langue arabe, langue dite classique se trouve en situation de méconnue du grand public. Par contre, la langue française était très répandue surtout dans des domaines comme l'administration et l'enseignement. Les dirigeants des Etats ont voulu restaurer la langue arabe dans le souci d'acquérir une indépendance culturelle en plus de l'indépendance politique. Cette tentative de regain de la langue arabe entraîne les vagues de l'arabisation enregistrée durant l'Histoire de l'Algérie.

¹² Site de la Constitution algérienne : <http://www.joradp.dz/HFR/Index.htm>. Consulté le 14/08/2010.

1- 2-1-La langue arabe

Le plus grand souci de tous les gouvernements algériens depuis l'indépendance jusqu'à nos jours est de mettre sur pied une politique d'arabisation efficace afin de retrouver l'identité nationale et de redonner à la langue du Coran, son statut légitime en Algérie. « *La langue arabe, dite : arabe classique, coranique, standard, littéraire ou moderne, doit sa présence à l'islam auquel elle sert de courroie de transmission. Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de "légitimité divine" »*¹³. Ce statut de langue sacrée est assigné à la langue arabe classique et c'est ce qui justifie le besoin incessant de l'idéologie officielle en Algérie de l'implanter dans tous les secteurs. Les domaines les plus touchés par l'arabisation sont la justice, l'enseignement et l'administration puis tous les autres secteurs.

L'université échappe en premier temps à la politique d'arabisation. Cependant, le cycle primaire de l'enseignement est le premier palier touché par cette politique d'arabisation. Granguillaume Gilbert affirme que : « *C'est surtout dans le domaine de l'enseignement primaire que des mesures seront prises. Dès la rentrée de 1962, on introduit 7 heures d'enseignement de l'arabe par semaine dans tous les établissements. A la rentrée 1964, ce nombre est porté à 10 heures par semaine, et il y adjoint un enseignement religieux »*¹⁴. En effet, les heures d'enseignement de l'arabe et en arabe se voient augmentées pour atteindre leur apogée en 1964 où il a été décidé que la première année de l'enseignement primaire se ferait entièrement en arabe.

Cependant l'Algérie se trouve en situation de grand manque de personnel d'enseignants ce qui la contraint à recruter, à la hâte, des enseignants du Moyen Orient et surtout d'Égypte et de Syrie. Ceux-ci n'étaient pas forcément connaisseurs en langue arabe ou même en pédagogie. La politique d'arabisation se poursuit, vigoureusement. Elle se fait de façon structurée en lui consacrant des sections et des commissions particulières.

¹³ AREZKI, Abdenour. « *Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien* ». Dans *Le français en Afrique*. 2008, n° 23. CNRS. p 23.

¹⁴ GRANGUILLAUME, Gilbert. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris, Maisonneuve & Larose, 1983. (Coll. Islam d'hier et d'aujourd'hui). p 97.

Le secteur primaire occupe toujours la priorité, le moyen est arabisé en partie, le secondaire connaît ce qu'on appelle la « bipartition » ou « enseignement bilingue ». En ce qui est du supérieur, les filières des sciences humaines et sociales (philosophie, histoire, géographie...) sont totalement arabisées depuis les années 80 tandis que les filières scientifiques demeurent toujours enseignées en langue française vu la difficulté d'arabiser le personnel ainsi que les ouvrages.

L'arabisation débute en 1976. Certains auteurs affirment que l'arabisation totale du secteur de l'enseignement primaire est atteinte en 1980 et cela dans une volonté affichée d'éradiquer la langue française de l'école algérienne : « *L'arabisation totale de l'enseignement intervient dans le primaire avec l'école fondamentale (1980) et va donc décider des échéances de l'éradication du français dans le secondaire puis dans le supérieur [...] Mais l'arabisation consécutive des matières scientifiques n'est pas faite. Disons qu'elle se fait à tâtons et se négocie au cas par cas* »¹⁵. En 1979, la politique d'arabisation passe à la vitesse maximale.

En 1986, le Parlement algérien adopte la loi 86-10 du 19 août 1986 dictant la création de l'Académie de la langue arabe pour enrichir, promouvoir le développement et assurer le rayonnement de la langue arabe. Notons que cette même institution n'a pu être fonctionnelle qu'à partir de 1998. Un bouleversement et un ras-le-bol populaire engendrent les événements de 1988 qui aboutissent à l'ouverture de l'Algérie sur le pluripartisme politique et linguistique. Cette ouverture donne un nouveau souffle aux langues en présence d'être pratiquées ouvertement. Le berbère est revendiqué ainsi que l'arabe populaire. Cependant le français en est sorti le grand vainqueur. L'ouverture politique permet aussi une ouverture médiatique surtout dans le domaine de la presse. Beaucoup de journaux d'expression française voient le jour. La loi d'arabisation du 16 janvier 1991 est adoptée. L'État continue la politique d'arabisation mais dans une optique plus ou moins concurrentielle avec les autres langues comme le français, le berbère et l'anglais.

¹⁵ *Langue, école, identités*. Sous la direction de Nadir Marouf et Claude Carpentier. Paris, L'Harmattan, mai 1997. (Coll. Les cahiers du CEFRESS). p 218.

Après ce détour sur les politiques d'arabisation survenues en Algérie, il nous paraît évident qu'il n'est jamais question de la langue elle-même mais d'idéologie politique. Cela peut expliquer cet état d'échec perpétuel dans lequel se trouve l'enseignement de la langue arabe et le terrain qu'elle perd en faveur de la langue française bon gré mal gré de ses détracteurs. Des auteurs ne cessent de clamer cette réalité : « *En fait, la controverse sur l'arabisation en Algérie depuis l'indépendance, et surtout depuis les grandes réformes de l'enseignement annonciatrices, dans l'esprit du législateur, de la Révolution culturelle ne s'est pas posée en termes académiques [... ..] mais c'est concevoir l'arabe non comme un savoir-faire, mais comme un savoir-valoir ou un moyen de coercition dont l'enjeu se situe en dehors de la langue elle-même* »¹⁶. Ainsi, les efforts consentis en termes de politique d'arabisation se sont avérés infertiles puisque l'espace occupé par la langue arabe scolaire est toujours en régression. Ils visent à faire valoir la langue arabe comme un droit ou une obligation non comme une pratique linguistique.

1-2-2-La langue berbère

L'Algérie est l'un des pays qui compte les populations berbérophones les plus importantes au Maghreb ($\pm 25\%$). Cela équivaut à 6 à 7 millions de personnes. D'un point de vue historique, le berbère, langue autochtone du Maghreb, a dû faire face à de nombreuses offenses lors de différentes conquêtes coloniales ; phénicienne, romaine, française et surtout arabe. « *Après quatorze siècles de présence, l'arabe a fini par se substituer au berbère dans de vastes contrées* »¹⁷. L'arabe est la langue qui a gagné le plus de terrain au détriment de la langue berbère en Algérie. Cela est une résultante de l'usage massif de l'arabe dans les médias, l'enseignement et le discours officiel écrit et oral.

¹⁶ *Langue, école, identités*. Sous la direction de Nadir Marouf et Claude Carpentier. Paris, L'Harmattan, mai 1997. (Coll. Les cahiers du CEFRESS). p 219.

¹⁷ HADDADOU, Mohand-Akli. « *L'état algérien face à la revendication berbère : de la pression aux concessions* ». Dans Glottopol. Janvier 2003, n°1, *Quelle politique linguistique pour quel pays-nation?* [En ligne]. p 3. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

En Algérie, l'idéologie étatique a toujours été négligente vis-à-vis de la langue berbère. Elle perçoit la diversité linguistique comme un danger pour l'unité nationale ou même une source de division. « *En fait, en Algérie, ce qui est à l'œuvre depuis l'indépendance n'est que la concrétisation politique d'options idéologiques anciennes du Mouvement National. Dès l'origine du nationalisme algérien (1925/1939) ; l'identité nationale et l'Etat-Nation projetés ont toujours été définis comme évidences sur la question berbère* »¹⁸. Durant la phase coloniale française en Algérie, la langue berbère a été fortement déstabilisée puisque les structures sociales traditionnelles ont été renversées. « *À titre d'exemple, des villes comme Blida et Boufarik, données au début du XXème siècle encore comme entièrement berbérophones, ne le sont plus aujourd'hui ; en Kabylie, les frontières du berbère ont reculé dans la partie orientale et même dans la partie occidentale, où des villes comme Bouira et Dellys sont partiellement arabisées* »¹⁹. Ainsi, la colonisation française a vivement contribué à la perte de la langue berbère dans beaucoup de régions d'Algérie. La revendication de la dimension berbère de l'Algérie (langue et culture berbères) remonte à l'époque coloniale.

Des militants d'origine kabyle réclament sa prise en compte dans la définition de la personnalité algérienne. Ils ont même demandé l'égalité entre l'arabe et le berbère et l'abandon de l'Algérie arabo-musulmane au bénéfice d'une Algérie algérienne. En revanche, le courant nationaliste algérien a vu en cela une forme de tentative d'utilisation du particularisme berbère, de la part du colonisateur, afin de semer la division au sein du peuple algérien. Cette prise de position négative du courant nationaliste algérien à l'égard de la revendication des militants kabyles crée un amalgame entre revendication de la langue berbère et colonialisme. Il conçoit la revendication de la composante berbère de l'Algérie comme une forme d'atteinte à l'union nationale et l'assimile à la politique coloniale. Le désaccord s'étend durant la guerre de libération algérienne.

¹⁸ SALEM, Chaker. « *Quelles évidences sur la question berbère?* ». Dans *Revue Plurielles*. 1994, n°11. p 3. www.confluences-mediterranee.com/.../04-0096-9411-011.pdf. (Consulté le 20/04/2011).

¹⁹ Ibid. p 17

L'importance de l'union du peuple algérien face à l'ennemi colonial va implorer les dirigeants de la Révolution à mettre de côté les problèmes et différends algériens au profit de leur quête : l'indépendance. L'indépendance arrachée, le gouvernement algérien fait ses choix en matière d'orientation linguistique et culturelle.

Le premier président de l'Algérie indépendante Ahmed Ben Bella affirme : « Nous sommes arabes, nous sommes arabes, nous sommes arabes ». Ainsi, la langue berbère n'a pas d'existence officielle en Algérie. Elle est pratiquée, à l'oral, par des habitants de quelques régions d'Algérie. Un enseignement vague du berbère est enregistré durant quelques années à l'université algérienne. Mais cette langue était toujours perçue comme facteur de division de l'unité nationale. Plus tard, la politique d'arabisation fut abordée et le berbère n'est reconnu que son aspect historique, c'est-à-dire l'origine berbère du peuple algérien. Cette prise de position des gouvernements algériens à l'encontre de la langue berbère a toujours été justifiée par une volonté de se démarquer du colonialisme, de constituer l'unité nationale et d'empêcher toute menace visant l'unité de la Nation et ses intérêts.

La revendication de la langue berbère est un combat de longue durée en Algérie. La région qui a beaucoup fait parler d'elle à ce sujet est la Kabylie. Les années 80 ont connu une radicalisation de la revendication de la langue et culture berbères et qui sont associées avec d'autres revendications populaires d'ordre socio-économique.

Face à cette demande fervente des citoyens kabyles de voir leur langue ancestrale dans son statut légitime de langue nationale et officielle de l'Etat algérien, les autorités, tout en se servant de la répression, adoucissent leur attitude. L'ouverture démocratique de 1998 renforce l'action de revendication linguistique. Des départements d'enseignement de la langue et culture berbères sont créés dans des universités algériennes : Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou, Abderrahmane Mira de Bejaia.

Bien que les lois sur la généralisation de la langue arabe aient freiné l'évolution de la situation de la langue berbère en Algérie, d'autres acquis en faveur de cette langue ont été arrachés à la suite du boycott de l'école dans la région de Kabylie durant l'année scolaire 1994/1995. Le H.C.A (Haut-Commissariat à l'Amazighité) a été créé. Il est chargé de promouvoir la langue amazighe ainsi que son introduction dans le système scolaire. En outre, les événements de l'année 2001 en Kabylie ont amené l'introduction de la langue amazighe dans la Constitution algérienne en tant que langue nationale. Il est à craindre que ce statut décerné à la langue berbère ne soit que de la poudre aux yeux afin de calmer les ardentes attentes des berbérophones d'Algérie. L'enseignement du berbère qui est soumis au choix des apprenants parfois, et qui est restreint aux régions défavorisées : les villages, illustrent bien cette crainte. Il est aussi certain que le statut de langue nationale accorde à la langue berbère une liberté d'utilisation et d'émancipation ainsi qu'un certain prestige. Cependant, ce statut ne lui donne pas des droits effectifs d'emploi dans des domaines importants comme l'administration, la justice, l'enseignement ainsi que le discours officiel oral et écrit. La diversité linguistique doit être perçue comme une richesse et ne remet pas en question l'unité des nations. C'est pour cela que des pays comme l'Algérie doivent valoriser les différentes composantes linguistiques dont ils disposent et œuvrer à les promouvoir.

1-2-3-La langue française

Actuellement, la situation sociolinguistique en Algérie est caractérisée par un brassage intense. Plusieurs langues et dialectes de statuts inégaux (arabe dialectal, français, arabe classique, berbère, anglais...) se trouvent dans une grande concurrence. La langue française semble l'emporter, au niveau des représentations car elle est perçue comme une langue d'émancipation sociale. Une personne pratiquant aisément la langue française est rapidement perçue comme intellectuelle, moderne et ouverte d'esprit. La langue française est le meilleur moyen qui garantit la communication entre membres de groupes au sein de la société surtout s'agissant de personnes de langues maternelles différentes.

Dans ce contexte multilingue, elle est toujours perçue comme la langue de la science, de la modernité et de l'ouverture et certains auteurs vont jusqu'à la qualifier de langue de prestige. Arezki Abdenour la décrit : «...notamment perçue comme langue de la promotion sociale, de la technologie et de l'ouverture à d'autres cultures et civilisations»²⁰. Le statut des langues en présence en Algérie post-indépendante laisse vraiment à réfléchir puisque la seule langue reconnue par la Constitution algérienne comme étant une langue nationale et officielle et bien l'arabe classique. Bien qu'en pratique sociale et populaire, elle n'est présente que rarement : au cours des émissions télévisées et dans le discours officiel et/ou religieux.

L'arabe populaire dit dialectal passe sous silence et n'est reconnu par aucun texte législatif. Le berbère a réussi à arracher une reconnaissance institutionnelle. Officiellement, le français fait indubitablement partie du contexte linguistique algérien puisque le journal officiel, les correspondances d'ordre étatique ainsi que la Constitution elle-même sont rédigés dans cette langue. Cependant le statut de la langue française reste indéfini en ce qui est des textes de lois. Elle est qualifiée de langue étrangère mais aucun texte n'en fait référence. Le français est souvent innomé, autrement dit, on évite d'y faire référence. Ainsi, comme l'écrit Ammar Azouz, le statut ambigu imposé par les textes constitutifs à la langue française semble évident, « Il y a une sorte de consensus sous-jacent à ce que la langue française ne soit mentionnée dans aucune des constitutions. Quand il est question de langue autre que l'arabe, les textes de loi parlent de langue étrangère. De quelle langue étrangère s'agit-il ? La réponse n'est et ne peut être qu'implicite, c'est le français »²¹. L'observation de la réalité linguistique algérienne exhibe une toute autre situation que celle que tente à faire savoir certains auteurs. Le français est une langue véhiculaire en Algérie.

²⁰ AREZKI, Abdenour. « La planification linguistique en Algérie ou l'effet de Boomerang sur les représentations sociolinguistiques ». Dans *Le français en Afrique*. 2010, N°25, 2010. CNRS. p 165-171.

²¹ AZOUZI, Ammar. « Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue ». Dans *Synergie Europe* N°3, 2008. p 37-50. <http://www.bief.org/Publication-2680-Article/Une-attention-soutenue-de-la-part-des-professionnels-comme-des-pouvoirs-publics-francais-pour-develo.html>

Elle occupe un terrain non négligeable et le cas de l'Algérie est d'autant plus intéressant qu'elle est la « *seconde communauté francophone au monde avec 16 millions de locuteurs* »²².

En Algérie, comme dans beaucoup d'autres pays, l'enseignement est régi par des textes notoires imposés par les institutions officielles. Ces dernières réglementent les éléments relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues : langue à enseigner, répartition des programmes selon les niveaux scolaires, les contenus des programmes, les méthodes, les horaires, les outils pédagogiques... Il est chose évidente que les textes officiels circonscrivent, pour l'enseignement de la langue française en Algérie, la langue à enseigner (langue étrangère, langue seconde, langue première, langue maternelle...), comment l'enseigner, quand l'enseigner et combien de temps l'enseigner.

Cependant, les objectifs qui sont assignés à l'enseignement de cette langue paraissent moins évidents. Le professeur de la langue française en Algérie, comme celui des autres matières enseignées à l'école algérienne, n'a aucune initiative ni liberté mais il doit obéir et se conformer à la lettre aux directives ministérielles en ce qui est de sa tâche d'enseignant. Cela engendre un manque de motivation de la part de la majorité des enseignants et un désintérêt des apprenants auxquels l'apprentissage qui leur est proposé semble inutile pour leur avenir professionnel. Des enquêtes menées dans cet axe d'étude montrent que les enseignants de français du secondaire « *ne se sentent, pour la plupart, pas concernés directement par cet enseignement... qu'ils dispensent quotidiennement à leurs élèves (de première, seconde ou terminale) et dont l'essentiel leur est décrit par le kit, prêt à enseigner, fourni par les sacrosaintes instructions officielles (I.O)* ».²³ L'aspect humain de la profession enseignante de la langue française est fortement mis à l'écart à force de restrictions, limites, interdictions, ce qui a pour effet, la transformation de l'enseignant de langue en machine à professer la langue.

²² *Le français dans le monde*. 2006. <http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/francais-monde.pdf>. (Consulté le 31/05/2011)

²³ OUEDJDI DAMERDJI, Aouicha. « Autopsie de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie : Les sacrosaintes instructions officielles : posologie, péremption, contre-indications et autres effets secondaires ». p 02. www.unice.fr/.../OUDJEDI%20-DAMERDJI%20Aouicha.pdf. (Consulté le 20/04/2011). [S. D.]

Dans le domaine de l'enseignement des langues en Algérie, concernant la langue française, on parle d'enseignement des langues étrangères. Mais certains éléments induisent à nous poser certaines questions. Une leçon de vocabulaire extraite du manuel de français de la première année moyenne (2004) ayant pour titre : *Les registres de langue*, propose les exemples-soutiens suivants :

-« **Zut**, j'ai **paumé** les clés ».

-« Où t'as garé ta **bagnole** ? »

-« Sur la route, **fais gaffe** aux **poulets** ».

-« Mon père a **plein de fric**, il a acheté une **super bagnole** ».

-« Quel **boucan** ! »

-« C'est **rigolo** ».

-« Des **gosses** ».

-« Une **pique** ».

-« C'est un **froussard** ».

-« **J'en ai ras-le-bol** ».

-« Arrête de **chialer** ».

Nous nous demandons sur la pertinence de proposer une leçon portant sur les mots ou expressions puisés du registre familier (ou relâché) de la langue française, à des enfants qui ont le français comme langue étrangère et laquelle ils apprennent à l'école de façon plus ou moins académique. Ceci dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. N'est-ce pas un désaccord dans l'esprit du législateur sur le vrai statut de la langue française en Algérie ? Ce qui remet en cause la définition, le statut ainsi que la méthode d'enseignement de cette langue.

Les nouvelles réformes entreprises dans l'enseignement/apprentissage en Algérie de façon générale et celui du FLE en particulier tente de mieux adapter l'enseignement du français à l'environnement socioculturel de l'apprenant ainsi qu'à la réalité linguistique effective. Les textes officiels présentent le français comme une langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères en présence. Mais son introduction dans le système éducatif semble être plus précoce par rapport aux autres langues.

Par-dessus, la langue française change complètement de statut lors du passage de l'enseignement primaire, moyen et secondaire vers l'enseignement supérieur. Effectivement, celle qui était langue étrangère, devient la langue de l'enseignement par excellence surtout dans les spécialités scientifiques : biologie, médecine, sciences exactes ainsi que quelques spécialités en sciences humaines et économiques dans certaines universités algériennes.

2-Réformes du système éducatif en Algérie

Dans le souci de le rendre plus conforme aux besoins de la société, l'Etat a entrepris des réformes au niveau de son système éducatif. Ces réformes sont lancées en juillet 2002. La refonte touche aux contenus des programmes enseignés, aux méthodes d'apprentissage ainsi qu'à l'organisation des structures de l'Education Nationale afin de permettre l'adaptation de la société à la mondialisation économique et l'accélération du progrès technologique. Dans le cadre de ces réformes est né un protocole d'accord passé entre le Ministère de l'Education Algérienne et l'UNESCO sous le nom de « PARE » (Programme d'Appui à la Réforme de l'Education). Selon Toualbi Thaâlibi Nouredine, les réformes du système éducatif semblent de nécessité incontestable, *«...le gouvernement algérien souhaite aller vers des réformes en profondeur dont celle, évidemment prioritaire, de son système éducatif national. C'est qu'il semble avoir désormais bien compris que pour coller aux impératifs de performance économique et sociale induits par la transformation rapide du monde, il lui fallait vite aller vers plus de rationalité éducative, voire la construction d'écoles intelligentes »*²⁴. Ainsi, des changements radicaux au niveau du système éducatif algérien verront le jour. Dans ce contexte, l'Assemblée Nationale Populaire vote la réforme du système éducatif en juillet 2002. Au niveau des différents paliers et de l'organisation de l'enseignement en Algérie, des changements sont apportés. Le cycle primaire est réduit à cinq ans au lieu de six précédemment.

²⁴ TOUALBI-TAALIBI, Nouredine. « *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie* ». Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie : enjeux et défis d'une société en mutation*. Préfacé par le Pr Aboubakr Benbouzid, Ministre Algérien de l'éducation nationale. Rabat, bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Aout 2005. p 19. http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm

La durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans et change d'appellation : du Fondamental au Moyen. Le cycle secondaire se fait toujours en trois ans. Notons aussi que l'enseignement de la langue anglaise, comme deuxième langue étrangère, se fait dès la première année du cycle moyen au lieu de la deuxième année selon le système précédent (Fondamental).

Les grandes rénovations entreprises dans le système éducatif en Algérie touchent essentiellement aux programmes enseignés en les différentes matières. Ces réformes se veulent une rupture pédagogique avec le passé surtout que les programmes scolaires n'ont pas été révisés depuis plus d'un quart de siècle. Le choix des concepteurs des programmes s'est arrêté sur l'approche par les compétences (APC). Cette méthode place l'apprenant au centre des apprentissages et donne plus d'autonomie à l'enseignant pour aider et accompagner l'apprenant durant le processus d'apprentissage. Ainsi, les programmes de toutes les matières sont révisés. Certains sont allégés pour permettre une meilleure assimilation. Des contenus sont supprimés car jugés non-compatibles avec les nouveaux objectifs de l'enseignement algérien, d'autres rajoutés afin d'adapter les programmes aux besoins de la société.

2-1-La langue française et les réformes

Selon les nouvelles réformes entreprises au niveau du système éducatif en Algérie, le français intervient en troisième année primaire et ce à partir de la rentrée scolaire 2004/2005. Auparavant, l'élève algérien commence son apprentissage du français à partir de la quatrième année du primaire. Le français ainsi que les autres matières enseignées bénéficient de changements prometteurs au niveau des programmes, des horaires consacrés à chaque matière, des manuels, des méthodes et des objectifs d'apprentissages. Le français n'est plus enseigné selon les méthodes traditionnelles qui préconisaient la méthode du cours magistral. Cette dernière place l'enseignant au pôle du seul détenteur du savoir et l'élève en celui du récepteur passif. L'élève est désormais au centre de son propre apprentissage. Le nouveau programme prend en considération l'environnement socioculturel de l'apprenant algérien.

N'omettons pas que les élèves sont en contact quotidien avec la langue française (presse, radio, télévision, transport public, lieux des différents services, etc.). Dès lors, ce programme vise à les familiariser avec cette langue en lui consacrant un grand volet dans le chapitre consacré aux langues dites étrangères au sein de ces réformes. Il est à signaler que le plus « *Grand bouleversement contenu dans le rapport de réforme est le chapitre des langues étrangères* »²⁵. Les réformes du système éducatif algérien sont entamées avec la rentrée scolaire 2003.

L'enseignement des langues est largement concerné par ces réformes. La langue française est désormais la première langue étrangère à enseigner. Elle est introduite dès la deuxième année primaire. Cette décision sera applicable à partir de la rentrée scolaire 2004/ 2005. D'autres changements sont à citer. Ils concernent: les volumes horaires administrés à quelques matières qui sont remis en cause. Les paliers de l'enseignement en Algérie sont refaits ainsi que les méthodes, les programmes et les supports pédagogiques.

Par ailleurs, de nouveaux manuels scolaires de français sont mis à la disposition des apprenants dans les différents paliers de l'enseignement (primaire, moyen et secondaire). Les grilles horaires traditionnelles sont jugées inadéquates aux nouvelles aspirations des nouvelles réformes du système éducatif. Selon certaines critiques, elles ne comptabilisent que les temps proprement scolaires et ne prennent pas en considération les temps nécessaires à la réalisation des activités complémentaires de renforcement, d'intégration ainsi que l'épanouissement personnel de l'enfant apprenant.

Les nouvelles réformes veulent adapter les nouvelles grilles horaires de la scolarisation sur la base de l'âge de l'apprenant, de ses capacités d'attention, d'assimilation et de rétention. En outre, elles se basent sur la nature des activités et les objectifs qu'elles visent.

²⁵ AOUSSINE, Seddiki. « *Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie* ». Actes des Journées scientifiques des réseaux de langue - «Penser la francophonie: Concepts, Actions et Outils linguistiques ».- Ouagadougou (Burkina Faso) 27 au 28 mai 2004.- AUPELF, 2004.

<http://www.osun.org/Langues+d%27Alg%C3%A9rie-pdf-3.html>. (Consulté le 01/04/2011).

Avec la refonte des programmes, les volumes horaires se veulent conformes aux standards internationaux qui stipulent que les horaires scolaires doivent être progressifs et proportionnellement répartis entre les différents domaines d'activité afin d'assurer une éducation visant l'épanouissement de l'élève. Les volumes horaires consacrés aux différentes matières ont vu des changements avec les nouvelles réformes entreprises dans le système éducatif. En ce qui est de la langue française, elle bénéficie, au cycle primaire, de trois heures par semaine, ce qui fait quatre cent vingt-quatre heures par an et un total de trois cent-trente-six heures de langue française pour le cycle en entier et ce à partir de la troisième année primaire.

Pour le cycle moyen, cinq heures hebdomadaires de français sont à dispenser aux apprenants ce qui fait cent quarante heures annuelles et un total de cinq cent-soixante heures durant le cycle. Pour le secondaire, des différences sont à signaler. Les horaires sont différents selon les années et les branches de spécialité. Pendant la première année secondaire, les étudiants inscrits en branche Lettres bénéficient de cinq heures de français hebdomadaires ce qui fait un total de cent quarante heures annuelles. Ceux de la branche des sciences et des technologies ont droit à trois heures seulement de français par semaine donc un total de quatre-vingt-quatre heures de français annuelles.

Durant la deuxième année secondaire, les jeunes étudiants entament leurs branches de spécialités. Les séances de langue française administrées sont différentes d'une spécialité à une autre : quatre heures hebdomadaires et un total de cent douze heures annuelles pour la spécialité des Lettres et Philosophie, cinq heures de français par semaine et un total de cent quarante heures annuelles de français pour la spécialité des Langues Étrangères, trois heures par semaine (un total de quatre-vingt-quatre heures annuelles) pour la spécialité de Mathématiques, Technologie et mathématiques ainsi que celle des Gestion et Economie. Pour la troisième année du secondaire, les spécialités littéraires, en occurrence, Lettres et Philosophie et Langue étrangère, ont droit à quatre heures hebdomadaires de français ce qui fait un total de cent douze heures annuelles.

De leur côté, les spécialités scientifiques et techniques jouissent, uniquement, de trois heures de français par semaine pour un total de quatre-vingt-quatre heures annuelles.

Notons que les chiffres avancés sont puisés du Guide Méthodologique d'Élaboration des Programmes de la Commission Nationale des Programmes (Juin 2009).

« *Un palier d'apprentissage dans le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales, validé par des évaluateurs leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs* ». ²⁶ Un palier d'apprentissage s'articule selon un nombre défini de compétences globales et terminales que l'enseignement/ apprentissage vise à faire acquérir aux élèves. Sa durée est déterminée à partir de ces compétences, ainsi, une organisation scolaire en paliers s'avère raisonnable à partir du moment où les programmes à étudier sont articulés en termes de compétences. Le cursus des études scolaires est structuré selon trois grands volets : cycle, durée et palier. Pour le cycle, nous en comptons quatre : le Préparatoire d'une durée d'une année et il constitue le premier palier de la scolarité de l'enfant algérien. Le Primaire d'une durée de cinq années réparties en trois paliers (2+2+1), le Moyen d'une durée de quatre années et qui comporte trois paliers répartis ainsi : 1+2+1. En dernier, le cycle Secondaire d'une durée de trois ans répartis en deux paliers : 1+2.

Il est largement répandu que les programmes scolaires sont immuables et qu'ils doivent être ajustés et renouvelés, périodiquement, avec les avancées de la science et de la technologie, visant à introduire de nouvelles disciplines et de nouveaux savoirs. En Algérie, une refonte presque totale est entreprise. Elle est justifiée par une demande sociale en matière d'éducation, de remises à niveau, légitimées par le déclin du rendement scolaire. La refonte des programmes est une opération vivement délicate qui nécessite une mobilisation de plusieurs facteurs : dispositif et moyens pédagogiques, préparation des établissements scolaires par la formation de l'ensemble des auteurs ainsi que l'information des publics ciblés en particulier les parents d'élèves.

²⁶ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. Guide méthodologique d'élaboration des programmes. Juin 2009. P 03.

Ainsi, sont les arguments avancés par la Commission Nationale des Programmes²⁷. Les nouveaux programmes ont connu des innovations méthodologiques et pédagogiques renforcées par de nouveaux manuels scolaires.

En somme, tous les programmes enseignés doivent répondre à des invariants similaires quelle que soit la discipline enseignée. Ils doivent prendre en charge la dimension axiologique de l'éducation. Cela se traduit par une affirmation plus rigoureuse des valeurs identitaires définies par la Constitution (Islamité, Arabité et Amazighité) afin de renforcer l'homogénéité nationale. À ce s'ajoute les valeurs civiques, morales et universelles en ce qu'elles ont de conformité avec les valeurs propres à la Nation algérienne. La révision des programmes est considérée comme la clé de la réforme du système éducatif en entier. Elle vise à mettre l'enfant au centre des enseignements/apprentissages en le faisant participer à sa propre formation.

En parcourant les textes relatant les innovations et orientations des nouveaux programmes, nous constatons qu'en aucun cas, il y a eu allusion à l'égalité des sexes dans le monde de l'éducation. Dans beaucoup de pays du monde, une forte attention est accordée à ce phénomène et une observation rigoureuse se fait sur les contenus des supports pédagogiques. Cette attention a le but de promouvoir la représentativité égale entre les tranches de la société y compris les deux sexes masculin et féminin.

Les programmes enseignés actuellement sont en cours d'essai. Ils ont des lacunes qu'il importe de citer. Une absence de directives claires en matière de définition de la structuration du cursus scolaire sur le plan de la durée et des objectifs traduite par des changements répétitifs. Cela entraîne une difficulté pour identifier les niveaux d'articulation à l'intérieur des différents cycles. Les horaires scolaires ont été modifiés à plusieurs reprises ce qui influe la répartition des compétences et des contenus. La Commission Nationale des Programmes signale aussi une inexistence, au départ, d'un référentiel général pour l'élaboration des nouveaux programmes ainsi qu'un guide méthodologique.

²⁷ *Argumentaire pour la réécriture des programmes*. Mars 2009.

En ce qui est des manuels scolaires, une inexistence d'un mécanisme de coordination qui relie les programmes aux manuels est enregistrée ; ce qui est dû à l'absence d'un cahier des charges méthodologique et pédagogique qui garantit la conformité des manuels avec les programmes.

2-2-L'approche par les compétences (A P C) et les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la langue française

« Toutes les définitions de la « compétence », mettent l'accent sur le fait que ce qui la fonde est la situation complexe qui lui permet de se révéler, il faut que l'apprenant heurte un obstacle suffisamment important pour provoquer la mobilisation de ses connaissances »²⁸. Dans l'approche par les compétences, comme nouveau prototype éducatif, l'accent est mis sur la possibilité pour un apprenant d'exploiter un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre des situations-problèmes. Ainsi, l'enseignement/apprentissage se focalise, non seulement sur les processus et contenus à assimiler mais aussi sur l'emploi, par l'apprenant lui-même, dans des situations-problèmes qu'il affronte dans sa vie quotidienne, de ses savoirs. Dans ce cas, les savoirs se transforment en savoir-faire, savoir-être pour l'apprenant. Les niveaux de compétences sont en nombre de deux ; compétences disciplinaires et compétences transversales. Les premières sont les compétences à acquérir dans une discipline scolaire particulière. Les deuxièmes sont constituées de démarches et attitudes méthodologiques communes aux différentes disciplines scolaires enseignées.

Le concept de « compétence » est devenu incontestable dans la littérature sur l'enseignement et il a un succès inégal au niveau planétaire. Dans la méthode d'enseignement/apprentissage baptisée l'Approche Par les Compétences, il est question *d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle.*²⁹

²⁸ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. *Guide méthodologique de l'élaboration des programmes*. Juin 2009. p 15.

²⁹ HIRT, Nico. « *L'approche par compétences : une mystification pédagogique* ». Dans *L'école démocratique*. Septembre 2009, n° 39. <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article3953>. Consulté le 07/09/2010.

De par le monde, les politiques éducatives ont opté pour l'approche par les compétences, à commencer par le Québec, la Suisse, la Belgique, le Madagascar et plus tardivement, la France. L'Algérie est très en retard en la matière, elle rejoint le groupe avec les nouvelles réformes entreprises dans le système éducatif début des années 2000. Depuis, des questions ne cessent d'être posées sur les objectifs, les limites, l'efficacité et la nécessité de cette approche adoptée et qui n'est ni récente ni originale.

Les travaux de recherches en l'Approche Par les Compétences sont à l'origine, l'œuvre des anglo-saxons et qui remontent aux années 1970. L'expression utilisée était « Competency based education ». Nous en citons Houston et Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973. L'APC se distingue par ses objectifs d'enseignement qui ne sont pas de l'ordre des contenus à transmettre mais plutôt d'une capacité d'actions à atteindre par le sujet apprenant lui-même.

En effet, une compétence « *ne se réduit ni à un savoir, ni à des savoir-faire ni à des comportements. Ceux-ci ne sont que des ressources que l'élève ne doit pas forcément posséder mais qu'il doit être capable de mobiliser de façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière* »³⁰. Ainsi définie, il s'avère que la compétence est une capacité individuelle, réelle que l'apprenant exploite afin de réaliser une tâche de savoir-faire, de savoir-être, d'un comportement et cela en fonction d'une situation concrète de vie sociale effective. L'Approche Par les compétences trouve ses origines dans les avancées de la Pédagogie Par Objectif (P P O) qui est une méthode traditionnelle dominante dans le monde de l'éducation et de l'école.

Le principe de la Pédagogie Par Objectif est de découper les savoirs à transmettre, aux élèves, dans le cadre d'une discipline donnée à enseigner, en un nombre d'objectifs à atteindre à chaque niveau d'apprentissage.

Elle se base sur un système d'évaluation, à la fin de chaque activité accomplie, afin de vérifier l'atteinte de l'objectif d'apprentissage de départ.

³⁰ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. *Guide méthodologique de l'élaboration des programmes*. Juin 2009. p 15.

L'Approche Par les Compétences tente de remédier aux reproches proclamés au nom de la Pédagogie Par Objectifs qui consiste à faire apprendre aux élèves, des contenus sans avoir un lien avec leur vie de tous les jours. L'APC, contrairement à la Pédagogie Par Objectif, intervient dès le départ du processus d'enseignement/apprentissage. Elle identifie la visée finale de la compétence à faire acquérir dès le départ en intégrant ce que l'on appelle « une situation-problème ». Il n'est guère besoin d'explicitier le rôle prééminent de l'Approche Par Compétences dans la centration des savoirs sur l'activité. Les documents d'accompagnement de l'enseignement du français au cycle moyen exposent et définissent les objectifs de l'enseignement du français.

Ils affirment que la finalité de ce programme est d'approfondir et de développer les acquis antérieurs des apprenants dans le domaine de l'oral ainsi que celui de l'écrit. Le document d'accompagnement du programme de français revient sur la définition du concept de « la compétence » : « *La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes* »³¹. Cet apprentissage basé sur l'Approche Par Compétences a un objectif particulier : préciser les actions pédagogiques adéquates et adaptées à chaque niveau. L'enseignement du français au cycle moyen vise des compétences particulières à faire acquérir aux apprenants. Elles ont été exposées dans le document d'accompagnement : compétences communicatives divisées en deux niveaux (oral et écrit), compétences textuelles (les types du texte français) et les compétences linguistiques (les différents aspects linguistiques de la langue française).

3-Le manuel scolaire et les représentations

Le manuel scolaire est un maillon primordial dans le processus d'apprentissage. De par le monde, bien que des différences de conceptions, de contenus et de mode d'emploi existent, tout le monde reconnaît que l'interaction entre l'apprenant et ce matériel contribue à la réussite du processus d'apprentissage.

³¹ Document d'accompagnement des programmes de français.

L'apparition du manuel scolaire coïncide avec l'invention de la presse à imprimer en 1454. Jusqu'au XVIII^e siècle, les livres scolaires consacrés à l'éducation des enfants étaient rares. Leur origine religieuse les dota, pendant des années, d'un rôle d'enseignement d'ordre moral. C'est à partir du XIX^e siècle que leur aspect pédagogique est mis en relief. En France, les différentes décisions de Jules Ferry en matière d'éducation ont obligé les instituteurs à employer des livres scolaires pour leur enseignement. L'évolution des manuels scolaires (contenus et modes d'emploi) se renouvelle avec l'évolution de l'humanité. On enregistre, en les années cinquante, l'apparition d'une nouvelle génération de manuels favorisant les auteurs contemporains aux auteurs classiques.

La méthode de cours magistral fut remplacée, progressivement, par des activités encourageant l'implication effective des élèves jusque-là mise en marge. Les manuels scolaires sont désormais illustrés et attractifs. Ils proposent des cours et des exercices selon les matières. Ils sont prêtés par les établissements d'enseignement ou achetés par les élèves.

Le débat sur les manuels scolaires ne cesse d'alimenter les écrits. Leur poids et son influence sur la santé, leurs contenus et leur influence sur les comportements, attitudes et visions du monde de l'apprenant restent une problématique d'actualité surtout dans une époque où l'on parle, déjà, du manuel numérique. Le manuel de français, de l'époque coloniale en Algérie était conçu pour les indigènes. Il mettait l'accent sur l'univers du colonisé. Il tentait de montrer à l'apprenant indigène les apports positifs de la colonisation. Ce manuel destiné à l'indigène essaye aussi de minimiser la culture algérienne en valorisant celle du colon.

Il présente des thèmes à travers lesquels le concepteur essaye d'inculquer dans l'esprit de l'apprenant indigène les bienfaits de la culture française tout en faisant abstraction de tout aspect négatif de la colonisation (...) La culture populaire du colonisé est considérée comme une culture marginale (une mauvaise copie de la culture du colonisateur), (...) Autrement dit, la seule vraie culture, selon les concepteurs de ce manuel, serait celle des Français»³². Partant de ce constat, force est de s'interroger sur les vrais objectifs de l'enseignement colonial en Algérie. Les auteurs se sont tous mis d'accord sur son intention d'effacer les composantes culturelles, linguistiques et identitaires locales et les substituer par celles des colons.

Le livre scolaire algérien est pris en charge par l'Institut Pédagogique National (I P N), établissement créé quelques mois après l'indépendance. C'est un établissement à caractère commercial subventionné par l'Etat. « L'I P N fût chargé de concrétiser l'unité de l'enseignement en diffusion grâce au livre scolaire et les autres moyens didactiques, le même contenu pour les élèves de tous les établissements scolaires du pays ». ³³ La diffusion et la distribution du manuel scolaire dans les établissements est assignée au I P N et à certaines structures du Ministère de l'Education comme les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (C R D P).

Des années après l'indépendance, il était gratuit. Il était remis à l'élève à un Dinar symbolique. Le manuel était appelé à servir pendant deux années et reste la propriété de l'établissement. Plus tard, ses paramètres de diffusion restent les mêmes sauf le prix de son octroi qui a augmenté sensiblement. Actuellement, le livre scolaire est payé en entier par l'élève et reste en sa possession définitive. Le manuel de français en Algérie après l'indépendance change de forme et de fond. Avec les nouveaux manuels, les textes littéraires sont remplacés par des documents scientifiques, affiches publicitaires...

³² BENSACKET, Malika. *Cultures savantes/Cultures populaires dans le manuel scolaire Algérien de français langue étrangère*. Actes du Colloque « Culture savante et culture populaire ». Ottawa 2007. <http://www.pdf-search-engine.com/manuel-de-francais-pdf.html>. (Consulté le 12/01/2011).

³³ BOUAYED, Mahmoud. « Le livre et la lecture en Algérie ». Dans *Etudes sur le livre et la lecture*. 1985, n°22. UNESCO. p 26.

Les thèmes aussi sont orientés vers l'ouverture sur le monde, l'émancipation de la femme, les droits de l'enfant, le sport, les loisirs, les nouvelles technologies, la génétique ainsi que la mondialisation.

A notre époque, nous assistons à un grand bouleversement des programmes d'enseignement, de multiplication des sources d'informations et accélération de la confection et production des livres scolaires. Guy Rocher affirme que : « *En lui-même, le manuel scolaire est inerte, il n'a qu'une existence (...) que j'appellerai végétative ou même comateuse. Il repose sur l'étagère d'une bibliothèque, ou sur une table de travail (...) Ce qui donne la vie à un manuel scolaire, c'est quand il se transforme en un objet d'actions et d'interactions sociales... poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'intervenants individuels ou collectifs et d'un réseau de communication* »³⁴.

D'après le théoricien québécois, bien que le livre scolaire soit inerte en lui-même, il est objet vivant et cela se vérifie en suivant les acteurs faisant qu'il naisse et qu'il se mette entre les mains du consommateur définitif : l'apprenant.

La chaîne des acteurs du livre scolaire est longue. Guy Rocher la résume en trois grands volets : « *On peut le concevoir comme un système composé de trois sous-systèmes, ou un ensemble systémique à trois volets. Et ce qui occupe chacun de ces volets est qui en même temps les relie l'un à l'autre c'est la longue chaîne des acteurs qui traitent le manuel scolaire* »³⁵. D'abord, les concepteurs, rédacteurs, illustrateurs et dessinateurs s'appliquent à ce que Lebrun appelle « l'engendrement » du manuel scolaire. Puis interviennent les réviseurs et contrôleurs. Les uns sur ce qui est de la forme et les autres sur ce qui du fond. Enfin, c'est au tour de la maison d'édition d'approcher le manuel scolaire et ce sous un angle différent ; celui de son éventuelle rentabilité.

³⁴ ROCHER, Guy. « *Le manuel scolaire et les mutations sociales* ». Dans *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. [En ligne]. Sous la direction de LEBRUN Monique. Presse De l'Université Du Québec, 2007. <http://books.google.fr>. (Consulté le 20/04/2011). p 14.

³⁵ ROCHER, Guy. Ibid. p 15.

La maison d'édition se situe entre le premier système social de la production ainsi que le deuxième, celui de la mise au marché et de la distribution du dit manuel. Ainsi surgit le troisième sous-système : celui des « acteurs et actions » de la consommation du manuel scolaire. Nous sous-entendons bien sur l'élève ou l'étudiant. Bien que l'usage que ce dernier en fera soit différent, c'est cet acteur-consommateur qui donnera son aspect vivant au manuel scolaire. Il est à signaler aussi que compte-tenu de l'importance du manuel scolaire dans le système de l'enseignement de tout pays, il est évident qu'il soit soumis à une réglementation législative. Généralement, ce sont la qualité scientifique et pédagogique, les politiques de financement ainsi que de diffusion et de mise au marché de l'objet qui sont soumises aux instances de contrôle et de vérification.

3-1-L'impact des représentations sur le rôle du manuel scolaire

Le manuel scolaire est destiné à une clientèle assez particulière : des apprenants d'un certain âge et qui sont dans un contexte d'apprentissage. Il sert de support à des savoirs transposés par l'auteur et spéculés par l'enseignant, savoirs souvent porteurs d'idéologie de leur époque. Il contient certainement une incroyable somme de faits, de dates et d'autres informations, mais aussi des textes de fiction, contes et histoires. Au-delà, nous y trouvons aussi des références explicites à un grand nombre de règles, de normes et de modèles de comportement auxquels adhèrent les adultes et qu'ils désirent transmettre à la jeune génération.

Les manuels scolaires cherchent donc, en plus de la transmission des connaissances, à ancrer également, dans les esprits, les normes politiques et sociales. Ils véhiculent une compréhension globale de l'histoire et des règles de la société ainsi que des normes de comportement social. Personne ne méconnaît que leur élaboration, dans tout pays, est soumise à un programme officiel et à un assentiment étatique. Ils sont conformes au programme officiel de l'Éducation Nationale. Les manuels scolaires sont généralement rédigés par des pédagogues qui doivent suivre des directives ministérielles comportant des objectifs et des contenus préétablis à atteindre à travers l'enseignement apprentissage de la matière enseignée.

Par le passé, les manuels scolaires étaient centrés sur la narration. Mais leur conception a considérablement changé depuis. À présent, ils comportent un grand nombre d'illustrations, de cartes, de caricatures, de photos et de dessins. Les illustrations touchent souvent les émotions des lecteurs et les incitent à exprimer leurs sentiments, ce que la seule lecture d'un texte ne parvient pas forcément à faire. Elles favorisent la libre expression, bien que de façon probablement moins contrôlée, surtout quand des questions sensibles sont abordées et que des émotions sont en jeu. Il en résulte que les illustrations sont plus à même d'entretenir des préjugés profondément enracinés. Elles contribuent à créer dans l'esprit des élèves des images plus persistantes que le texte écrit. Si, par exemple, un texte plaide en faveur des droits des femmes et de l'égalité entre les sexes, mais que les illustrations montrent seulement des hommes, le texte sera probablement sans effet.

Le manuel scolaire constitue l'interface entre l'élève et le monde du savoir. Il joue un rôle de nœud à partir duquel l'apprenant construit une représentation mentale des contenus des apprentissages. Il se caractérise par le fait de présenter à l'élève ainsi qu'à l'enseignant des informations diverses (textes, images, cartes, photos, tableaux, schémas...) qui facilitent la compréhension des contenus. L'apprenant-lecteur traite les informations de natures différentes et les amalgame avec ses connaissances antérieures (croyances, opinions, jugements, cultures...). La coexistence de ces deux niveaux d'informations influe l'acquisition et l'apprentissage des apprenants.

Nous savons tous que dans toute société, y compris, l'Algérie, les élèves sont issus de milieux sociaux-culturels différents. Cependant les manuels utilisés dans tous les établissements scolaires sont les mêmes ; ce qui mène à dire que les contenus présentés dans les manuels scolaires sont les mêmes. Reste à affirmer que la manière de présenter et de concevoir ces contenus diffère. Ainsi, le manuel scolaire contribue fortement à l'élaboration des représentations des apprenants du monde qui les entoure. Ces représentations ne peuvent qu'être différentes compte tenu des facteurs de base qui ont participé à leur élaboration. Ceci renforce la nécessité de regarder de plus près et d'essayer de saisir les représentations du monde et de ses constituants dans le manuel scolaire, en l'occurrence, les représentations des femmes/ des filles.

3-2-Manuel scolaire de français et image de la femme

Il est répandu aujourd'hui que le français est une langue pour les femmes. La langue française est souvent reliée à des caractéristiques particulières : la finesse, les bonnes manières, la culture et le luxe. Ces caractéristiques sont généralement attribuées aux femmes. « ...*La langue française est perçue comme « jolie », et « douce » et donc « féminine », alors que l'anglais (aujourd'hui, l'américain) est perçu comme viril et efficace* »³⁶. On ne peut étudier la perception d'une langue que si l'on désigne les repères historiques et sociaux dans lesquels elle intervient au sein d'une société.

Les phénomènes de contact des langues, attestent qu'il existe, en priorité, deux types de provocation de l'adoption d'une langue dite étrangère par un groupe social. Ces deux provocateurs sont : une proximité géographique entre deux communautés linguistiques et une intervention forcée d'une communauté linguistique extérieure, en l'occurrence, la colonisation. La présence de la langue française en Algérie concorde avec le deuxième processus d'adoption d'une langue étrangère déjà cité. Le français en Algérie est la résultante de plus d'un siècle et demi de colonisation française. Cette longue ère historique a enraciné la langue française dans la culture, le quotidien, la réflexion et l'imaginaire populaire algériens.

De nos jours, les théoriciens n'hésitent pas à parler du français d'Algérie ou du français du Maghreb. Pendant l'époque coloniale, l'accès à l'enseignement français, en particulier, était restreint, par méfiance et aussi par refus de la culture du colonisateur. La restriction de l'accès à l'enseignement français était plus répandue surtout chez les femmes. Cependant certaines femmes ont pu bénéficier d'une scolarité française. L'élite des auteures algériennes d'expression française ont tout fait l'école française.

Assia Djebbar, Leila Sebbar, Taos Amrouche, Djamila Debbèche sont des figures éminentes de la littérature féminine algérienne d'expression française.

³⁶ FENOGLIO, Irène. « *Le français désigné comme « langue de femmes » en Egypte* ». Dans *Education et sociétés plurilingues*. Juillet 1997, n °2.
www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp002_12_fenoglio. Consulté le 07/09/2010. P 02.

Elles ont fréquenté l'école française de l'époque coloniale. Ces femmes engagées, en langue française, dans un mouvement d'émancipation, ont vu certaines de leurs aspirations se concrétiser : exprimer la vie de la femme algérienne et lui faire une place dans le patrimoine littéraire et culturel de l'humanité. En usant du support de la langue française, ces femmes ont pris l'initiative de transmettre leurs réflexions sur elles-mêmes, sur leurs rapports protagonistes avec l'homme, dans une société algérienne à dominance masculine.

Dans la pratique linguistique quotidienne, nous constatons que les femmes sont plus en titre de pratiquer la langue française en comparaison avec le sexe masculin. Cette féminisation de la langue française en Algérie est due à ce qu'elle offre de moyen de se libérer comme l'affirme Assia Djebbar :

*« Je me suis rendue compte que c'est grâce à cette langue française que je n'ai pas été enfermée à onze ans. Alors ça, à ce moment-là, vous dites... au fond avec la langue... peu importe que je sois devenue écrivain de la langue française. Mais grâce à la langue... c'est-à-dire grâce à l'école. Mais la langue m'a apporté l'espace ».*³⁷

L'écrivain affirme que la langue française a le rôle de libérateur du moment qu'elle permet le passage vers un monde extérieur, le monde de l'autre, de la modernité, de la différence et de la réalisation de soi.

L'inégalité de représentation, de droits et de valorisation entre la femme et l'homme semble la règle pendant des siècles. Les hommes confisquent le haut de la proportion. Les femmes quant à elles, sont exilées au bas de l'échelle. Cette sorte de subordination se reflète dans plusieurs aspects de la vie notamment la division du travail avec des professions dites masculines et d'autres dites féminines. L'école est le lieu de socialisation par excellence.

³⁷ GEYSS, Roswitha. « Bilinguisme et double identité dans la littérature maghrébine de langue française. Le cas de d'Assia DJEBBAR et de Leila SEBBAR ». 2006. www.limag.refer.org/Theses/Geyss/GeyssBilinguisme.pdf. (Consulté le 20/04/2011). p 180.

Les enseignements qu'elle propose contribuent sensiblement à la construction des identités ainsi qu'à la représentation des apprenants du groupe social auquel ils appartiennent. Ses contenus se manifestent dans des documents particuliers qui sont les livres scolaires. Ainsi, leur contenu semble d'une importance inégalée vu qu'il véhicule tant de valeurs humaines, sociales, économiques et identitaires considérables.

Cet outil pédagogique est connu pour être un vecteur des idéologies et valeurs d'une pensée dominante d'une époque. Son pouvoir d'influence, ajouté à sa corrélation avec le contexte social dans lequel il est conçu, font de lui un objet suprême. L'égalité des genres ou l'égalité entre la femme et l'homme doit être mise au centre de toute planification ou action destinée à construire la pensée des générations humaines. Le manuel scolaire doit représenter les deux sexes homme et femme, de façon non pas identique mais égale et complémentaire. L'enjeu de ce livre est évidemment de consolider une éducation favorisant le respect de l'individu et de ses différences.

Nous avons essayé à travers ce chapitre de mettre en exergue le parcours du combattant de l'enseignement de la langue française en Algérie. Ainsi, il a été démontré qu'il reste prisonnier de l'idéologie optant plutôt pour une arabisation aveugle au détriment des autres langues en présences : leur aspect culturel, communicatif, linguistique, identitaire mis en écart. La langue française a su survivre malgré les contraintes et continue à façonner l'imaginaire populaire algérien. Le manuel scolaire semble être un enjeu majeur de la démarche éducative. Il importe de scruter sa confection ainsi que ses contenus puisqu'il est relié d'emblée aux représentations : sociales et linguistiques, aux attitudes, aux débats sur le genre, aux stéréotypes, à l'identité, aux langues ainsi qu'à l'enseignement/apprentissage lui-même.

Chapitre II

Représentations différentielles

La notion de *représentations* se retrouve aujourd'hui dans plusieurs disciplines des sciences humaines, y compris en linguistique. Il en découle qu'une multitude de définitions est inévitable. Les représentations sont la base de notre vie psychique. Elles nous permettent d'appréhender le monde. C'est à elles que nous faisons spontanément recours pour reconnaître notre environnement. Elles nous font éviter l'effort mental nécessaire, à chaque fois, pour repérer les objets, les personnes, les sensations et les pensées que nous sommes portés à affronter dans notre quotidien.

Le concept de représentations semble tenir des rapports très étroits avec divers domaines. Il est employé dans différents champs théoriques, avec des sens distincts. La grande majorité des sciences sociales s'en sert : l'anthropologie, la sociologie, la philosophie, l'histoire des religions, l'histoire des sciences, les sciences du langage et l'analyse du discours. Henry Boyer affirme que « *La notion de représentation (sociale) est utilisée en psychologie sociale pour désigner un fonctionnement sociocognitif collectif, considéré comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, car servant à agir sur le monde et les autres* »³⁸. En affirmant qu'elles jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'être humain, dont ses pensées, ses référents relationnels et ses sentiments ; elles relèvent ainsi du domaine de la psychologie sociale. Elles peuvent aussi être mises en corrélation avec d'autres concepts : la culture, le mode vestimentaire, les bonnes manières, ou les groupes d'individus (médecins, boulangers, étudiants, enfants, hommes et femmes). De ce fait, les représentations sont d'ordre sociologique d'où la notion de représentations sociales.

En linguistique ou plus précisément en sociolinguistique, une grande part de la littérature est consacrée à l'étude des représentations. Elles sont désignées par le concept de représentations sociolinguistiques. Henry Boyer considère qu'elles font partie des représentations sociales : « *Les représentations sociolinguistiques sont pour nous une catégorie des représentations sociales/collectives, donc partagées* ». ³⁹

³⁸ BOYER, Henry. *Introduction à la sociolinguistique*. Parsi, éd. DUNUD, 2001. p 41.

³⁹ Ibid. p 41.

Il range les représentations sociolinguistiques, de la langue et sur la langue, dans le rang des représentations sociales, notions que nous essayons de définir au mieux, dans les parties à venir de ce présent travail. Il est donc bien ambitieux de traiter des représentations vu l'élargissement de la notion, de sa conception problématique et de son emplacement au cœur de diverses disciplines. Conformément à l'usage courant, le terme de représentations est souvent lié à d'autres, nous en citons : le stéréotype, le préjugé, l'idée reçue, le cliché et parfois même le signe ou le symbole.

1-Présentation du corpus

Le corpus qui a servi de matière première à notre analyse est constitué de deux types de corpus :

1-1- Le manuel scolaire de français de la première année moyenne, description

Le manuel scolaire en question est celui utilisé actuellement dans les écoles publiques algériennes en première année de l'enseignement moyen. Il est intitulé *Plaisir d'apprendre le français* et édité en 2004 par ENAG Editions. Il a comme auteurs deux PES (Professeur de l'Enseignement Secondaire). Il est homologué par la Commission d'homologation et d'approbation en novembre 2006. Selon *le cahier des charges*⁴⁰ de l'homologation et d'approbation du manuel scolaire en question, les exigences du programme doivent être relatives aux objectifs et à la démarche d'apprentissages dictés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le manuel scolaire de français de la première année moyenne est le seul outil pédagogique mis à la disposition des élèves de ce palier pour appuyer leur enseignement / apprentissage de la langue française. Il est l'unique livre scolaire utilisé à ce niveau dans toutes les écoles publiques algériennes. Son contenu est conforme aux programmes officiels.

Il répond aux objectifs recommandés par le Ministère de l'Éducation Nationale dictés par des directives citées par l'éditeur dans sa présentation du livre à savoir : faire découvrir aux élèves, le plaisir de la lecture, les aider à consolider les bases d'une lecture personnelle riche et diversifiée aussi bien nationale qu'universelle, leur faire acquérir une méthode pour devenir des lecteurs autonomes et critiques.

⁴⁰ Le cahier de charge est destiné aux éditeurs et aux concepteurs.

Son contenu est diversifié puisqu'il contient des textes d'auteurs venant d'horizons différents : algériens, français, russes, britanniques.... La page de garde contient l'image de deux enfants : un garçon et une fille, habillés de façon moderne et tenant un livre entre leurs mains. Cette image peut sous-entendre la volonté du concepteur à promouvoir l'égalité des sexes dans le milieu scolaire. En ce qui est de son contenu, il comporte des textes, des leçons, des batteries d'exercices et des illustrations.

Le manuel est présenté sous forme de boîte à outils où enseignant et apprenant sont censés puiser les supports de cours, les exercices... selon leurs besoins. Cette structure du livre est expliquée à l'élève dans une double page d'ouverture qui doit lui permettre de s'orienter dans son manuel afin de trouver tel ou tel contenu désiré. La répartition du programme dans ce manuel scolaire est composée de six grands projets traitant des quatre types de texte français : la narratif (récit, conte et bande dessinée), le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif. Chaque projet est divisé en séquences (de 1 à 3). La séquence à son tour est répartie en séances, selon les compétences à faire acquérir aux apprenants : expression orale, compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, préparation de l'écrit, production écrite, consolidation des acquis, production écrite et enfin, compte-rendu de la production écrite. L'ajustement des séances est toujours le même pour toutes les séquences et à la fin de tout projet, une séance est consacrée à la réalisation des projets.

En classe, tout le travail d'apprentissage s'effectue en s'appuyant sur un support contenu dans le manuel scolaire. L'élève est en contact avec son manuel durant toutes les heures de français qu'il a à faire pendant son cycle moyen d'où l'importance de cet outil pédagogique. Les séances ont pour support des documents puisés dans le manuel.

L'oral est réalisé, généralement, sur un document ou illustration proposés par le manuel. La compréhension de l'écrit se fait en lisant des textes illustrés, en majorité, de littérature nationale ou universelle. Les leçons de langue sont proposées dans le manuel sous forme d'exemples-supports ou textes supports suivis de questions et d'exercices d'entraînement.

Pour notre étude, nous nous intéressons aux contenus linguistiques, en l'occurrence, les textes proposés en séance de compréhension de l'écrit ainsi qu'aux contenus iconographiques (illustrations qui accompagnent les textes de lecture) vu leur influence sur l'imaginaire de l'enfant sans autant en faire une étude sémiologique, ce qui n'est pas notre objectif en premier lieu.

Le manuel scolaire de français de la première année moyenne est destiné à des enfants. Il doit être attrayant et intéressant à leurs yeux. Ainsi, les couleurs et les images sont fortement présentes. Les images sont parfois des photographies d'expérience, des documents, des schémas, des scènes facilitant la compréhension d'un texte. Les professeurs jugent important d'analyser l'image avant le texte parce qu'elle est plus facile à comprendre par rapport aux textes. Le manuel est parfois envahi par des images à visée humoristique et ce surtout dans la partie consacrée à la Bande Dessinée.

Encadré-Références du manuel scolaire de français de la première année moyenne:

Titre : Plaisir d'apprendre le français

Editeur : ENAG Editions

Niveau : Première année de l'enseignement moyen

Année de l'édition : 2004

Pays d'édition : Algérie

Auteurs : IDDOU SAID OUAMAR Malika, PES de français

DAKHIA ABSI Fadila, PEM et PES de français

Illustrateur de la couverture du manuel : /

Illustrateur du manuel : /

Nombre de pages : 190 pages

Prix : 240 DA

Notre recherche se base sur une méthode qualitative et des analyses consultées sur les représentations dans les manuels scolaires (Brugeilles et Cromer, 2005). Faute de temps et de moyens, nous avons choisi d'étudier les textes contenus dans le manuel scolaire de la première année moyenne ainsi que les illustrations qui les accompagnent.

Le choix de ne faire que l'analyse des textes et des illustrations qui les accompagnent peut s'avérer un point faible. Les supports des cours de langue peuvent s'avérer également porteurs de valeurs et de représentations surtout que leur but est de faire acquérir les structures linguistiques du français, ce qui va être reproduit en communication quotidienne et pratique linguistique des enfants.

En Afrique et dans le monde entier, des rencontres de chercheurs se focalisent sur l'analyse des représentations sexuées dans les manuels scolaires. Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Thérèse Locoh ainsi que beaucoup d'autres chercheurs ont présenté des analyses d'un immense intérêt sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires du monde entier : Mexique, Cote d'Ivoire, Syrie, France, Algérie... Nous nous en inspirons, dans notre étude, qui porte sur les représentations des femmes/ filles dans le manuel scolaire de langue française de la première année moyenne, en usage actuellement, en Algérie.

La sociologie et la démographie semblent les domaines de recherche où versent une grande partie de la littérature traitant de ce sujet. « *Ces présentations ont suscité un grand intérêt et l'idée de former un réseau international de recherche sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires (RIRRS) est né* »⁴¹. Ce réseau international semble avoir deux majeures ambitions : analyser et étudier les représentations sexuées dans les manuels scolaires ainsi que rénover la réflexion sur les manuels scolaires en appliquant une méthode quantitative commune. Les résultats obtenus permettent d'inciter à la rénovation des manuels scolaires pour une représentation égalitaire entre les sexes.

⁴¹ Brugeilles C, Cromer S et Locoh T. *Représentations sexuées, manuels scolaires et comportements démographiques*. 2005. P 04. http://www.ceppe.org/cdrom/manuels_scolaires/sp/intro.html#ftnref1#ftnref1. Consulté le 11/09/2010.

De ce fait, les résultats quantitatifs facilitent le travail des institutions pédagogiques et les concepteurs des manuels scolaires en matière de lutte contre le sexisme. Ceci est dans le but de favoriser la représentation égale des sexes en termes de rôles, de fonctions, d'images et d'auteurs. Ainsi, ils peuvent choisir avec attention, des auteurs hommes et femmes à nombre égal ou presque.

Les images mises sur les livres scolaires doivent contenir des personnages féminins et masculins sans discrimination. Les rôles et les fonctions attribués aux hommes et aux femmes doivent être répartis sans considération sexiste mais dans le but de refléter la réalité sociale.

Cette étude porte sur les représentations des femmes dans le manuel scolaire de français de la première année moyenne. Le livre est composé de contes, de récits, de bandes dessinées, de schémas, de textes informatifs, d'illustrations... On y compte 72 leçons, 4 poèmes, 1 fable, 6 bandes dessinées, 4 contes et 8 récits. Notre analyse porte, d'une part, sur les textes proposés en séances de compréhension de l'écrit et d'autres part, sur les images accompagnant ces textes. Dans les deux cas, nous procédons d'abord, à une analyse de contenu, ensuite, à une sorte de lecture critique pour les résultats obtenus. Cette collecte de données tend à répondre à certains de nos questionnements de départ : quels sont les rôles et fonctions respectifs attribués aux personnages (féminins et masculins) ? La mixité et l'égalité entre les deux sexes est-elle respectée dans le manuel scolaire de français en question ? De plus, nous étudions le manuel scolaire en focalisant une attention singulière sur la langue française comme reflet et véhicule des représentations des individus, dans la société à un moment donné.

Dans cette analyse, nous présentons, d'abord, les personnages : héros/ héroïne des textes qui ont souvent une fonction d'identification pour les apprenants-lecteurs/lectrices ainsi que les autres personnages comme les amis (es), les frères et sœurs, les parents et d'autres.

1-2-Le questionnaire

Nous avons opté pour un questionnaire soumis aux élèves de la première année moyenne. Ces apprenants sont âgés entre 10 et 12ans. Ils habitent en majorité dans la ville de Bouira. La méthode du questionnaire nous paraît appropriée pour recueillir plus de données sur les apprenants mais aussi leurs points de vue sur le contenu de leur livre scolaire de français concernant notre sujet de recherche. Ce mode de recueil a aussi l'avantage de faire gagner du temps vu le peu de temps dont nous disposons : moins d'une heure, équivalent d'une séance de français. Nous avons jugé nécessaire de soumettre notre questionnaire, aux apprenants, en contexte de classe pour que tous le remplissent en même temps. Nous avons aussi compté sur la coopération de leur professeur de langue française pour gagner leur confiance ainsi que nous aider à mieux communiquer avec eux. Nous avons choisi le questionnaire à questions semi-ouvertes car elles permettent de répondre plus rapidement tout en laissant une marge de liberté pour d'éventuelles réponses à rajouter par l'élève.

Le monde clos des établissements publics en Algérie n'est pas facile à pénétrer même lorsque l'on se présente comme étudiante en magister en langue française et professeur certifié de l'enseignement moyen. Pour des raisons pratiques, nous avons décidé de mener notre enquête dans notre lieu de résidence : la ville de Bouira. Notre enquête auprès des chefs des établissements s'est faite en visite dans leurs bureaux tout d'abord afin de faire connaître les objectifs de notre travail ainsi que d'expliquer les motifs de notre demande d'accès au près des élèves. Nous avons dû nous contenter, la plupart du temps, de refus justifié par les textes législatifs interdisant tout contact d'étrangers à la classe, avec les élèves.

En deuxième lieu, nous avons réussi à communiquer avec des professeurs de langue française au sein de ces établissements. Ils étaient plus réticents. Certains ont carrément refusé notre demande sans donner d'explication. D'autres ont prétexté avec des retards enregistrés dans la finalisation des programmes.

Par contre et après longue haleine, nous avons pu avoir l'accord d'un directeur d'un CEM (Collège d'Enseignement Moyen), c'est celui du CEM Mohamed Kheidar situé au centre-ville de Bouira. Il a répondu positivement à notre demande ainsi que le professeur de français du même établissement qu'il a lui-même sollicité à nous aider dans notre enquête. Notons que les jeunes apprenants ont tous répondu volontiers à notre demande après leur avoir expliqué, avec l'aide de leur professeur, ce qu'ils devaient faire des questionnaires qui leur sont soumis.

1-2-1-L'échantillon

Notre enquête s'est faite en deux visites : la première est celle d'essai du questionnaire. Après la première visite, nous avons pu ajuster les questions selon notre population ciblée, leur niveau de compréhension de la langue française, leur degré d'attention et leur âge. Pendant la phase de passation du questionnaire, nous avons été dans l'obligation d'expliquer des mots et des expressions en langue arabe populaire pour permettre à tous de comprendre le sens des questions. Nous avons aussi demandé, aux élèves, de répondre aux questions où ils devaient exprimer leur point de vue, en langue arabe vu leur niveau modeste en français qui ne leur permettait pas de s'exprimer aisément. Le questionnaire est soumis aux apprenants d'une classe de la première année moyenne du CEM Mohamed Kheidar de la ville de Bouira. Cet établissement est fondé en 1987. Il se situe dans la partie Ouest du centre-ville de Bouira. Il comporte 1153 élèves : 520 garçons et 623 filles, encadrés par 54 enseignants, 12 hommes et 42 femmes.

Dans l'ensemble, la passation des questionnaires s'est déroulée sans trop de contraintes et dans des conditions conviviales, à l'aide du personnel de l'établissement dans lequel nous avons effectué notre étude. Le directeur de l'établissement, après lui avoir expliqué le but de notre enquête, a lui-même prié une des enseignantes de langue française de vouloir accepter de nous accueillir dans sa classe. Il a aussi demandé au proviseur de l'établissement de nous conduire à la classe et de nous présenter lui-même aux petits apprenants. Ceux-ci semblaient très intéressés et ils ont directement donné leur accord sur la possibilité de répondre à nos questions.

Nous avons eu le soin d'expliquer le contenu du questionnaire ainsi que son objectif aux élèves et la façon de procéder au remplissage des questionnaires.

L'échantillon de nos élèves est composé d'une classe de niveau de première année moyenne comptant 33 élèves. Pour des raisons techniques et bénéfiques à la constitution de notre corpus de travail, nous avons tenu à être présent lors de la passation des questionnaires aux élèves afin de tester et d'observer le comportement de nos enquêtés. Nous avons constaté que la langue française garde toujours sa place de langue de prestige dans le milieu scolaire. Les élèves tenaient à s'adresser à nous en langue française, pour réclamer des explications ou des éclaircissements. Nous avons demandé aux élèves d'utiliser la langue de leur choix pour répondre en communiquant avec nous. Certains d'entre eux, et malgré leur bas âge, ont tenu à ce que leurs réponses soient anonymes. Ils ont demandé si elles vont être lues par leurs parents.

Durant la pré-enquête, nous avons remarqué que les élèves avaient des difficultés à exprimer leurs idées en langue française. Ils avaient aussi du mal à comprendre notre discours émis en langue française. Nous avons décidé de nous adresser à eux, quand c'était nécessaire, en langue arabe populaire, afin de mieux les aider à nous comprendre. Ainsi, nous avons jugé nécessaire de demander aux apprenants de rédiger leurs réponses en langue arabe si besoin était. En gros, les réponses des enquêtés étaient exprimées en langue française (45,45%) ou en langue arabe (21,21%). Quelques réponses sont exprimées dans les deux langues : arabe et français (33,33%).

Notre travail nécessite un support matériel dans lequel nous pouvons rechercher des réponses à nos questionnements. Ce support est notre premier type de corpus. Il est le manuel scolaire de français de la première année moyenne. Nous pensons que ce type de document pédagogique constitue un terrain d'analyse riche qui permet une réflexion sur la problématique des traces des représentations des sexes dans les outils pédagogiques. Il est question, en fait, de montrer que ces représentations influent la représentation des apprenants de leur monde et de ses objets constituants. Dans cette même optique, nous avons voulu vérifier cela en cueillant les opinions subjectives des apprenants sur le contenu de leur manuel scolaire de langue française et leur discours.

2-Essai de définition : Représentations, stéréotypes, clichés...

Il est assez remarquable de constater que le concept des représentations relève de différentes disciplines des sciences humaines. En première tentative d'en appréhender le contenu sémantique, nous nous référons à certains dictionnaires de la langue française. Lorsqu'on interroge le dictionnaire Larousse de la langue française, il énumère les occurrences diverses du terme « représentation » qui désigne, selon lui, *l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe*. (Le Petit Larousse, 2010). De sa part, Le nouveau Robert de la langue française illustre le terme de représentation par *l'action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un*. (Le nouveau Robert de langue française, 2008). Le Dictionnaire Encyclopédique de la langue française revient sur l'aspect artistique en définissant la représentation par *l'action de donner un spectacle devant un public en particulier au théâtre*. (Dictionnaire Encyclopédique, Larousse, 2002). Il est question, ici, de la création artistique qui n'a pas les mêmes rapports avec les représentations que les autres facteurs comme les médias et qui n'en est pas moins concernée par leur prégnance.

Gaouaou Manaa affirme que « *les représentations peuvent être porteuses aussi bien de valorisation, de sécurisation, de sublimation, que de dévalorisation, d'insécurisation, de honte, de culpabilisation...* »⁴². Nous admettons par hypothèse que toute représentation implique une certaine appréciation qui peut être soit dans le sens d'une valorisation, soit dans un autre de dépréciation, de désappropriation et de rejet. Le stéréotype est souvent considéré comme un genre particulier de représentation, « *Issu d'une accentuation de processus de simplification et de schématisation outrée donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement. Le stéréotype n'évolue plus, il est immuable, d'une grande pauvreté* ».⁴³

⁴² Gaouaou, Manaa. « *Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna* ». Dans *Insaniyat*. Mai -décembre 2002, n°17-18. p 155.

⁴³ BOYER, Henry. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, éd. DUNUD, 2001. p 42.

Le stéréotype est une image que l'on se fait d'une personne, d'un groupe de personnes, d'un objet, d'un concept ou d'un quelconque phénomène en se basant sur une réduction excessive des traits de caractère. Il peut être positif comme il peut être négatif. Il est parfois assimilé à la notion de représentation et quelquefois, il se démarque d'elle.

À l'origine, le mot *stéréotype* renvoie à une planche à reproduire des imprimés. Nous insistons ici sur l'idée de reproduction qui implique forcément l'idée de figement et de même contenu qui circule. Le vocable de stéréotype existait déjà lorsque le journaliste Walter Lippmann⁴⁴, dans son *Public Opinion*⁴⁵, l'utilise exclusivement dans le sens de *pictures in our head* (images dans nos têtes). C'est à lui que revient le mérite d'avoir employé, le premier, ce terme dans le cadre des sciences sociales, c'est-à-dire en dehors de son usage courant en imprimerie. L'idée de reproduction de la même forme confère un aspect fort désagréable au stéréotype. Le stéréotype, en dépit de son aspect négatif qu'on lui reproche, s'avère indispensable à la communication d'un point de vue économique. Emettre des stéréotypes est d'ailleurs un procédé inhérent à l'activité humaine. Reste à dire que le problème du stéréotype est qu'il ne laisse pas la place à la réflexion.

D'après Ruth Amossy, « *Le stéréotype est le prêt-à-porter de l'esprit, c'est l'idée préconçue que nous nous faisons du Maghrébin, du Juif, du banquier ou du militaire de l'extrême gauche, l'image que nous portons en nous du cow-boy et de la vieille fille* ». ⁴⁶ Certains le conçoivent comme étant possédé une puissance inégale en fécondant la production culturelle. La grande méfiance vis-à-vis du stéréotype force l'écrivain ou l'artiste à en prendre leurs distances, à renouveler leurs productions d'esprit et à se démarquer de tout ce qui est du déjà-vu. Le renforcement des stéréotypes se fait à travers les médias, la littérature, le cinéma, la BD, la publicité et toute autre production de la pensée humaine et qui est destinée à être consommée par l'autre.

⁴⁴ Penseur, commentateur politique et journaliste américain 1889-1974.

⁴⁵ Walter Lippmann, 1991, cité par Ruth Amossy dans *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*.

⁴⁶ AMOSSY, Ruth. *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*. Paris, Nathan, août 1991. p 09.

Dans notre présent travail, nous essayons de repérer la présence ou non de ces stéréotypes sur les femmes dans un outil pédagogique d'une extrême importance : le manuel scolaire. Ses modes de diffusion puisent des représentations collectives préexistant dans notre tête et les reprennent à leurs comptes, avec plus ou moins de modifications. En outre, le stéréotype permet de détecter l'idéologie contenue dans les livres, sources-reines du savoir et les images à l'apparence innocentes d'où la nécessité d'étudier le contenu de ces livres : romans, livres d'Histoire et manuels scolaires.

Il s'avère que la notion de stéréotype est d'un apport considérable pour plusieurs disciplines scientifiques. À travers le stéréotype, la sociologie peut évaluer l'image que se font les groupes sociaux les uns des autres. Elle peut aussi dénoncer les phénomènes cruciaux tels le racisme et les discriminations sous toutes leurs formes. De son côté, la psychologie sociale tente de mieux saisir le processus de la *cognition*. Amossy illustre cela à travers l'exemple du groupe des jeunes américains examinant la photographie d'une prestigieuse maison qu'on retire ensuite de leur vue. En réponse à la question : Que fait, sur la photographie, la femme noire ? Les jeunes enfants répondent qu'elle est en train d'effectuer des travaux de nettoyage, alors que, réellement, aucune femme noire ne figure sur ladite photographie. Il est bien évident que c'est la notion de stéréotype qui permet, à la psychologie sociale, d'éclairer les modalités selon lesquelles les schèmes collectifs figés conditionnent la perception et l'interprétation des individus du réel.

Le champ du stéréotype a abondamment été exploré depuis plusieurs années. Il est, en tous cas, des points fondamentaux sur lesquels les différentes analyses faites sur le stéréotype se rejoignent. Il s'agit de quelques traits dominants. Nous en citons : « *sa grande récurrence, son semi-figement, son absence d'origine précisément repérable, son ancrage durable dans la conscience d'une société assez large, le caractère quasi automatique de son emploi, son caractère abstrait, général, passe-partout, la réversibilité de ses valeurs, (et) le caractère polémique de son emploi* »⁴⁷.

⁴⁷ BOYER, Henry. *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scène*. 2007. p 29.

On peut conclure que la difficulté d'étudier des notions à caractère sémantique peu décelable s'avère consistante. Les amalgames que cela entraîne rendent la tâche plus coriace vu les sens et les approches qui s'imbriquent ainsi que l'importance plus ou moins portée par les différentes disciplines et champs d'analyse. Partant d'un tel éclairage, l'étude des stéréotypes et les représentations de la femme dans des documents pédagogiques, en l'occurrence, les manuels scolaires, semble rigide. Dans le souci de mieux appréhender notre problématique de départ, nous jugeons crucial de faire appel à des notions connexes à notre sujet.

Le stéréotype marque la mentalité collective car lui-même considéré comme un produit de la pensée groupale qui reflète, à un moment donné, le point de vue prédominant relativement à un certain sujet. Ainsi, il risque d'être confondu avec la notion d'idéologie, ou même d'attitude. Ces dernières qui entraînent le préjugé, qui comme son nom l'indique, est constitué de jugement pré-élaboré. Le préjugé est une espèce de convention sociale entre tous les membres d'un groupe. L'adhésion aux préjugés se fait automatiquement et n'a pas besoin de chercher justification ou explication puisqu'elle relève d'un contrat conventionnel spontané. Par ailleurs la notion d'idée reçue prend place.

Denis Bon, dans son dictionnaire des termes de l'éducation, coordonne tous ces concepts en une définition consacrée au stéréotype : « *Cliché, expression courante [... ..] idée toute faite, poncif, banalité que l'on dit sans réfléchir* ». ⁴⁸ Il fait surgir le caractère médiocre du stéréotype, de l'idée reçue et du préjugé. Une idée reçue est une opinion réputée par sa facilité à être admise au sein de la société. Emanant de son caractère anecdotique qui permet de la retenir d'autant mieux, elle est très agréable à admettre et souvent très répandue. Bien que l'idée reçue et souvent fausse, à tel point que l'expression de « combattre les idées reçues » est le souci de tout un chacun voulant se montrer avéré. Cependant, elle reste ancrée dans l'imaginaire culturel et très difficile à contrer.

⁴⁸ BON, Denis. *Dictionnaire des termes de l'éducation*. 2006. p 110.

Le cliché, quant à lui, du français médiéval « cliquer » ou « éclipser » qui veut dire « faire rejaillir » ou « éclabousser », est d'abord employé dans le domaine de l'imprimerie et de la typographie. Il n'en demeure aujourd'hui, que le terme puisque l'usage a fait que le cliché typographique a cessé d'exister. Il n'en reste que son usage au sens d'une idée ou formule répétée dans les mêmes termes et qui finit par devenir banale. Le concept est utilisé le plus en littérature pour désigner une figure de style. Il importe cependant de ne pas céder à une envie d'extension qui pourrait induire une confusion des représentations, des stéréotypés, des préjugés, des idées reçues et des clichés. Toutes ces notions ont, certes, des convergences et des similitudes et ceci à un fort degré. Mais leurs rapports ne sont pas que d'équivalence mais de combinaison.

Y. Castellau explique : « *À l'examen conceptuel, le préjugé semble se tenir beaucoup plus près de l'attitude que le stéréotype : il serait le génotype d'attitude. Les stéréotypes semblent en découler et manifester, ce serait des phénotypes : ils seraient la rationalisation du préjugé* »⁴⁹. On constate que le stéréotype se démarque du préjugé et de l'attitude qui sont proches l'un de l'autre. Le stéréotype semble révéler, manifester puis dépasser le préjugé. Le stéréotype apparaît comme une tendance assez spontanée à généraliser tandis que le préjugé, une sorte d'attitude défavorable construite à l'égard de personne, d'objet ou de comportement, en raison d'une appartenance à une catégorie particulière ; semble personnaliser les caractères en question.

Si le stéréotype montre plutôt un penchant descriptif et collectif, le préjugé quant à lui, serait individuel et normatif. De ce fait, pour analyser un préjugé, il faut le fouiller dans un discours individuel comme une conversation entre des personnes. Par contre, pour approcher un stéréotype, il faut à notre sens, le chercher dans un discours plutôt collectif comme la littérature, le cinéma, la publicité et le discours contenus dans les manuels scolaires. Ces derniers qui ont la vocation de refléter une société donnée à un moment donné de son histoire, afin de faciliter l'enseignement d'une discipline donnée.

⁴⁹ Y. Castellau. *Initiation à la psychologie sociale*. 1972. p 207-208.

Tout ce détour et toutes ces définitions de notions à la fois très proches et divergentes afin d'arriver à notre sujet. Dans notre présent travail, nous nous intéressons de près au stéréotype et aux représentations des femmes dans le manuel scolaire de langue française de la première année du cycle moyen de l'enseignement. Avant d'enchaîner, nous devons voir et analyser le fonctionnement du stéréotype dans la pensée individuelle et collective, son impact ainsi que ses apports.

2-1-Le fonctionnement du stéréotype

Nous utilisons toutes et tous des stéréotypes pour qualifier des gens, des objets ou des phénomènes quelconques. Le stéréotype constitue l'équivalent de l'objet standardisé auquel nous faisons référence quand besoin oblige. Il s'avère nécessaire lorsque nous voulons donner du sens à la société complexe dans laquelle nous vivons. Il serait difficile de considérer, comme des individus uniques, toutes les personnes avec qui nous interagissons. Les stéréotypes se développent et s'acquièrent au long de notre vie sans que nous nous en rendons compte. Ils peuvent être appris en regardant la télévision, en lisant un livre ou un magazine, en discutant avec les gens ou en vivant toute expérience de la vie réelle. Les stéréotypes sont transmis par les institutions : école, famille, groupe d'amis, etc. Ils se basent sur les principes de reproduction similaire des événements, des sensations et des situations de la vie.

Cependant, dans le vécu comme dans le culturel, rien ne se reproduit de façon similaire. C'est ainsi que le stéréotype devient problématique. Le contenu des stéréotypes est composé de caractéristiques de certains membres généralisés, par la suite, aux autres membres du groupe. Ils ne sont pas nécessairement négatifs. Grâce à leurs contenus cognitifs, ils aident à mettre de l'ordre dans notre univers fort complexe. C'est ce que nous vérifions à travers notre présente étude, à savoir la présence ou non des stéréotypes sur les femmes, dans le manuel scolaire de français de la première année de l'enseignement moyen, en Algérie.

Nous avons presque tous, dans notre esprit, l'image d'un homme élégamment habillé dès qu'il est question d'un homme d'affaires ou d'un chef d'entreprise.

Cependant, l'image d'un homme simplement habillé nous traverse l'esprit dès qu'il s'agit d'un agriculteur. Ceci est un exemple de stéréotypes largement répandus et selon lesquels, tout individu base ses conceptions et projections du monde. Ces stéréotypes apparaissent dans nos simples conversations ainsi que dans toutes productions de l'esprit humain.

Les livres scolaires sont des outils pédagogiques créés par l'être humain. Ils contiennent des textes, des images, des documents et des poèmes tous fruits de la pensée humaine. Dès lors, l'analyse des traces des stéréotypes dans les manuels scolaires semble une priorité surtout qu'ils sont la matière première qui alimente l'imaginaire des individus dès leur plus jeune âge. Nombre de travaux de recherche se sont penchés sur l'étude des manuels scolaires. Ces cruciaux objets ont fait couler beaucoup d'encre. Certains chercheurs ont fait de l'histoire des manuels scolaires leur centre d'intérêt. Nous en citons Alain Choppin (*Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, 2008).

Choppin s'est aussi intéressé au choix du manuel scolaire dans les pays où la diversité de ces outils est garantie, en l'occurrence, la France, le Canada, les USA... D'autres chercheurs se basent, dans leurs analyses, sur leur aspect commercial. Ils ont étudié leur édition, leur diffusion, leur distribution ainsi que leur conception. De nos jours, des auteurs parlent de l'avenir du manuel scolaire avec les avancées de la technologie et évoquent un manuel scolaire électronique. Les études les plus affluentes, dans le cadre des recherches sur les outils pédagogiques sont celles qui traitent des représentations dans les manuels scolaires. Des manuels scolaires du monde entier ont été analysés afin de détecter la présence ou non des représentations discriminatoires des différents groupes sociaux. Dans notre présente étude, nous nous inscrivons dans le cadre des travaux sur l'analyse des représentations des femmes/ des filles dans un manuel scolaire de français en Algérie.

2-2-Le stéréotype de genre

Le mot stéréotype recouvre plusieurs sens. Pour certains, « *un stéréotype est l'action par laquelle une personne est associée à une catégorie particulière* ». ⁵⁰ L'individu ainsi que le groupe ont besoin d'établir une distinction entre eux et les autres pour construire leur identité au sein de leur groupe d'appartenance (famille, travail...). Il se réfère à ce que l'on appelle « représentation » ou « stéréotype ». Dans ce cas, les stéréotypes ont une fonction de structuration du monde. C'est dans cette quête d'altérité qu'apparaissent les stéréotypes sur les catégories d'individus (les juifs, les Allemands, les Français, les noirs, les blancs...), sur les ethnies et sur les sexes ainsi que sur les genres.

Le terme de « genre » n'est forcément pas le synonyme de « sexe ». Si nous apercevons de près la notion du genre, elle paraît non aisée à saisir puisque souvent reliée à celle de sexe qui, elle aussi, semble problématique depuis plusieurs années.

« *Le concept de genre est utilisé pour nommer la différence des sexes [... ..] Les auteurs (ou autrices) anglophones utilisent « gender » parce que « sex » en anglais renvoie beaucoup plus strictement qu'en Français à une définition biologique du masculin et du féminin. Gender renvoie à la dimension culturelle de la sexuation du monde à laquelle correspondent les termes français de masculin et féminin* ». ⁵¹

Le terme de genre est employé en premier, par les Anglo-saxons pour désigner l'aspect culturel de la différence biologique entre le sexe masculin et le sexe féminin car le mot « sex » est sémantiquement réduit par rapport à sa signification française. Le genre possède d'autres dimensions où il opère comme un élément crucial : la langue. Les dictionnaires s'accordent à le définir selon qu'il renvoie à un ensemble de « *traits communs à des êtres ou à des choses caractérisant et constituant un groupe, une sorte ou une espèce* ». ⁵² . Le Trésor de langue française s'attarde sur la notion de genre. Il la définit en référence à plusieurs domaines de son usage.

⁵⁰ GABORIT, Pascaline. *Les stéréotypes de genres : identités, rôles sociaux et politiques publiques*. 2009. p 15.

⁵¹ BORGHINO, Béatrice. « *Genre et sexe : quelques éclaircissements* ». 1999.

<http://www.genreenaction.net/spip.php?article3705>.

⁵² Le Grand Dictionnaire Terminologique Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>. Consulté le 31/03/2010.

Il affirme que « *l'idée de genre correspond surtout à une réalité objective de la vie où elle traduit un fait incontestable, l'hérédité* ». ⁵³ Le genre est fortement lié, selon le Trésor de la langue française au rang humain et il est considéré comme le fruit du phénomène de l'hérédité.

En linguistique, il est conçu comme » *catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (féminin, masculin ou neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (genre grammatical) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (genre naturel)* ». ⁵⁴ D'où la notion de genre grammatical qui fait la distinction entre les noms communs de la langue française qui sont répartis en trois grandes classes : les noms féminins, les noms masculins et les noms neutres.

Nous constatons que cette attribution est basée sur le sens et elle est entièrement réalisée selon les représentations. Il paraît donc que le terme de genre renvoie à la construction sociale et culturelle des différences biologiques entre l'homme et la femme selon lesquelles leur sont attribuées des fonctions et des rôles distincts. Quant à la notion de sexe, elle est utilisée pour désigner les différences anatomiques des hommes et des femmes.

Le sexe relève du physique contrairement au genre qui, lui, relève du mental, du psychologique, du social, du démographique et de l'idéologique. Le genre grammatical (masculin/ féminin) n'est pas à confondre avec le sexe (mâle/ femelle). Le genre grammatical est un ensemble de règles établies dans le but de répondre à un besoin de différenciation des hommes et des femmes.

Cependant des mots féminins peuvent désigner des mots masculins de même que des mots masculins peuvent désigner des mots féminins. Sous peine de révéler le caractère sexiste de la grammaire française, cette règle fondée sur la partielle correspondance existant entre le genre et le sexe, est contestée par nombreux linguistes, professionnels et grammairiens.

⁵³ Le Trésor de langue française. <http://www.cnrtl.fr/definition/genre>. Consulté le 31/03/2010.

⁵⁴ Le Grand Dictionnaire Terminologique Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>. Consulté le 31/03/2010.

Cette différenciation, qui paraît indispensable entre les individus de la société, engendre des comportements différents de la part des individus vis-à-vis d'eux-mêmes et à l'égard d'autrui. Dans la vie, les gens ont tendance à percevoir, avec anticipation, le comportement qu'une personne pourrait manifester. Ceci émane des représentations mentales que nous nous faisons du monde et des individus qui nous entourent. Ces représentations sont progressivement perçues comme naturelles. Il est conçu comme naturel que les femmes s'intéressent moins que les hommes aux technologies et aux sciences exactes. Certains sont étonnés qu'un homme montre de l'intérêt au domaine de l'esthétique. Selon ces idées, des caractéristiques sont attribuées, naturellement, aux femmes ainsi qu'aux hommes. Nous assistons à une sorte de sexualisation des rôles. Chaque société ou culture définit des caractéristiques aux rôles féminins et aux rôles masculins se basant sur la différence biologique entre les hommes et les femmes. Ceci est relatif aux représentations des femmes et des hommes. La différence biologique des hommes et des femmes suscite des rôles et des tâches différents, assignés aux uns et aux autres.

À travers les temps, les domaines de la vie sont partagés, de façon qui semble naturelle, entre les femmes et les hommes. Des métiers et des secteurs sont attribués aux femmes (infirmière, secrétaire, assistante, puéricultrice...). D'autres sont accordés, spontanément, aux hommes (plombier, maçon, patron, chauffeur de train...).

Partant de la conception traditionnelle de la femme tendre, faible et dépendante, le domaine privé est perçu comme le domaine de la femme. Cependant, l'homme robuste, capable, puissant et dur s'accapare du domaine public. Ce domaine qui exige des caractéristiques présentes chez l'homme et absentes chez la femme et ce, selon les représentations et stéréotypes construits sur les hommes et les femmes à travers les temps.

Les stéréotypes sur les rôles (masculins et féminins) entraînent d'autres, qui se construisent autour des compétences et incompétences des individus. Ceci explique la persistance des inégalités dans la répartition d'accès aux postes de responsabilité pour les hommes et pour les femmes.

L'idée que la femme n'est pas capable d'assumer un poste de responsabilité la pénalise et la limite à l'investissement de la sphère familiale. Ces inégalités sont enregistrées aussi du côté du sexe masculin qui est perçu comme désintéressé lorsqu'il s'agit de la prise en charge de sa progéniture. Il est assez caractéristique de constater que la société, en se basant sur des stéréotypes, soit construite autour d'une valorisation des caractéristiques dites masculines et dévalorisation des caractéristiques dites féminines. Nous remarquons une survalorisation des secteurs et métiers où les hommes sont majoritaires (banque, informatique, finance...).

Reste à dire que les stéréotypes renforcent l'inégalité de traitement vis-à-vis des deux sexes, inégalité fondée sur la différence biologique. Force est de constater que ces différences relèvent, généralement, du choix personnel. Des progrès importants sont réalisés pour lutter contre la progression des stéréotypes à caractère discriminatoire basés sur la différence de sexe. Selon les propos de Michel Foucault, cité par Pascaline Gaborit, « *Dans la construction sociale liée au genre, il est égal que les hommes et les femmes agissent de manière différente ou similaire. L'institution sociale insiste sur le fait que ce qu'ils font ensemble ou séparément soit perçu comme différent* ». ⁵⁵. Il décrit la relation entre le rôle des deux sexes en relation avec la construction sociale. Il affirme que quoique les hommes et les femmes aient un même comportement ou un comportement différent, la société ne le prendrait pas en compte puisqu'ils ont déjà été séparés vu le classement basé sur le genre. Il sous-entend la représentation mentale collective de l'homme et de la femme ce qui mène à penser au stéréotype.

D'autres théoriciens avancent les retombées du stéréotype visant à catégoriser les personnes ce qui peut induire des formes de discriminations : « *C'est l'aspect subjectif qui est mis en évidence, ainsi que ses répercussions sur les comportements sociaux* »⁵⁶. Dans cette seconde définition, l'accent est mis sur les constructions mentales que nous pouvons avoir à l'égard de certains groupes sociaux et qui peuvent modifier notre comportement vis-à-vis d'eux.

⁵⁵ .GABORIT Pascaline. *Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques*. 2009. p 15.

⁵⁶ Ibid. P. 16.

2-3-Fonctionnement du stéréotype du genre

Les stéréotypes sont souvent abordés dans leurs formes négatives. Ils sont associés à d'autres notions : préjugés, catégorisation et idées reçues. Pourtant, une catégorisation des individus est parfois nécessaire lorsqu'elle assure la distinction primordiale au fonctionnement du monde. Dans ce cas, c'est le stéréotype qui garantit cette tâche d'intégrer ces distinctions entre les groupes. L'être humain, de part cette notion, crée toujours des différences entre le « je », associé généralement aux valeurs positives, et « les autres », associé à des valeurs négatives. Le stéréotype prend, donc, le rôle de metteur en scène de cette différence créée par l'être sur lui et sur autrui ou sur les objets du monde.

Les idées reçues concernant les hommes et les femmes sont généralement transmises par certains mécanismes qui contribuent et perpétuent leur propagation. Parfois, sous peine de changer nos croyances antécédentes du monde, nous déformons l'image que nous reflète la réalité. À la vue d'une fille grimper un arbre, nous préférons dire d'elle « garçon manqué » que d'admettre qu'elle présente des comportements aventuriers à l'instar d'un garçon. En d'autres cas, le maintien des stéréotypes dans la réalité est assuré par notre usage d'eux comme produits de références pour diriger nos attitudes et nos comportements.

Après avoir étalé la question du stéréotype, des représentations et des concepts qui leur sont voisins, se pose l'incontournable question des stéréotypes en relation avec les outils pédagogiques en l'occurrence les manuels scolaires. L'enseignement des langues, et tout type d'enseignement, est étroitement lié à l'usage de ces outils pédagogiques. D'où la nécessité d'étudier en quoi les manuels scolaires peuvent être des vecteurs de contenus stéréotypés. Les interrogations sur la place des stéréotypes dans les manuels scolaires constituent un phénomène nouveau. Les manuels scolaires sont une source permanente de questionnements qui portent davantage sur l'évolution, la conception, la fabrication et la distribution de ces documents pédagogiques.

Durant ces dernières années, une abondante littérature, qui s'intéresse à la présence ou non, à la gestion et au traitement des stéréotypes et des discriminations susceptibles d'être contenus dans ces supports pédagogiques, voit le jour. Nombre de travaux de recherches se sont penchés sur l'étude des manuels scolaires. Ces curieux objets que font couler beaucoup d'encre. Certains chercheurs se sont focalisés sur l'Histoire des manuels scolaires et son édition. « *Alain Choppin nous installe le décor, en nous livrant un tour de d'horizon incluant les repères sur l'histoire de l'édition scolaire. Il rappelle les quatre fonctions essentielles des manuels : référentielle (programmes), instrumentale, idéologique et culturelle, documentaire. Son propos principal est de décrire un certain nombre de contraintes auxquelles sont soumis les concepteurs de manuels scolaires, de montrer comment elles varient en nature et en importance selon les contextes historique et géographique* »⁵⁷. Les didacticiens s'accordent sur la nocivité des stéréotypes sur la démarche interculturelle. Une classe de langue est un lieu d'interculturalité par excellence. L'approche de l'autre se fait à travers les représentations que nous sommes portés à nous faire de lui afin de l'appréhender.

Pour enseigner la langue française en contexte de langue étrangère, l'enseignant doit tenir un certain discours vis-à-vis de la langue ainsi que vis-à-vis du peuple pratiquant cette langue, les populations francophones. Le langage n'est jamais neutre, à cet égard, énoncer un stéréotype revient aussi à émettre un préjugé en se basant sur une représentation. Dans la particularité du manuel scolaire, il convient également de prendre en compte sa place importante dans la formation et la contribution à l'élaboration de l'identité. Il transmet les connaissances nécessaires à l'insertion économique et sociale des individus. À travers les propos de Bon Denis consacrés à la définition du manuel scolaire: « *Ouvrage qui contient des connaissances à acquérir par un élève, par année scolaire et dans une matière donnée* »⁵⁸, nous constatons que l'école et au moyen du manuel scolaire, assure la promotion des valeurs et des normes sociales dont les relations avec autrui.

⁵⁷ BRUILLARD, Eric. « *Les manuels scolaires questionnés par la recherche* ». Dans *Manuels scolaires, regards croisés*. 2005. Bruillard Eric. Caen : CRDP Basse Normandie. p 13-63. [Http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/.../Intro_manuels_CRDP.pdf](http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/.../Intro_manuels_CRDP.pdf). Consulté le 14/09/2010.

⁵⁸ BON, Denis. *Dictionnaire des termes de l'éducation*. 2006. p 82.

Le manuel scolaire de langue tient un certain discours sur la langue et sur les individus. D'une part, le discours du manuel scolaire enseigne un contenu. Le contenu du manuel est réputé prétendre à la vérité absolue et irréfutable. L'élève absorbe donc cette vérité incontestable sans avoir recours à un travail critique.

Si nous reprenons la conception du stéréotype, nous nous apercevons que les énoncés se figent et tendent à se répéter. Donc nous pouvons très facilement repérer, cerner et saisir les stéréotypes. Par ailleurs, si le caractère péjoratif souvent attribué aux stéréotypes est avéré, il est fort probable que les manuels scolaires transmettent des images de groupes aussi péjoratives que celles portées par la pensée collective. Ainsi, l'identification d'éventuelles représentations stéréotypées associées aux différents groupes sociaux pouvant apparaître dans les manuels scolaires semble évidente afin de qualifier la tendance de ces documents en termes d'ouverture à autrui et à la diversité. Dans un monde de plus en plus en expansion, le manuel scolaire garde sa place garante de source écrite précieuse d'informations et de compétences. De surcroît, il est vecteur de normes, de valeurs et de modèles de comportements sociaux. Le manuel scolaire contribue ainsi au phénomène de socialisation des individus. Il importe de mettre le ton sur l'importance de l'image que peut transmettre le manuel aux jeunes citoyens en l'occurrence les élèves des autres membres de la société.

3-Langue et représentations

La notion de représentations est l'objet d'étude de diverses disciplines : linguistique, didactique des langues, psychologie sociale et sociolinguistique. L'accent est souvent mis sur l'image psychique que se font les individus de certains aspects de leur vie en relation avec la langue et de la langue. L'analyse porte sur le comportement engendré par cette représentation. En Sociolinguistique, les travaux sur les représentations, attitudes et stéréotypes sont menés en ayant comme sujet d'étude la langue, son usage, son statut ainsi que la relation entre ces représentations et l'apprentissage des langues.

En Didactique des langues, les travaux s'intéressent plutôt aux liens de cause à effet entre l'influence des facteurs idéologiques, économiques et sociaux sur l'enseignement/apprentissage des langues. De son côté, la Linguistique traite aussi des représentations. Elle considère que ces dernières constituent une structure fondamentale du processus d'acquisition langagière.

« ...*Les travaux sur les représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle essentiel des images que se forment les apprenants de ces langues [...] Ces images très fortement stéréotypées révèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* »⁵⁹. Cette remarque dévoile une forte interdépendance entre l'image mentale que se construit un apprenant de la langue, c'est-à-dire, sa représentation subjective, et l'apprentissage de cette langue.

De ce fait, « *les apprenants prendront conscience des mécanismes des représentations mis en œuvre lorsqu'ils en font l'usage. Il faut également insister sur le fait que l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant* »⁶⁰ ; c'est à travers l'observation des attitudes et la détection des non-dits de l'apprenant à l'égard de la langue et des éléments constituant son contexte d'apprentissage (élèves, professeur, outil pédagogique, manuel...) que se forge l'identité du sujet-apprenant.

Les représentations sociales relatives aux langues touchent de près aux phénomènes de bilinguisme ou plurilinguisme et différentes études s'y sont penchées (Cavalli & Coletta, 2002). Généralement, les représentations sont forgées à partir d'un déjà connu familial ou social des individus. Les sujets pratiquant une langue, en contact avec d'autres langues, construisent des conceptions sur cette pluralité linguistique : comment et pourquoi vivre cette diversité linguistique ? Quel comportement adopté vis-à-vis de cette pluralité linguistique ?

⁵⁹ BRUILLARD, Eric. « *Les manuels scolaires questionnés par la recherche* ». Dans *Manuels scolaires, regards croisés*. 2005. Bruillard Eric. Caen : CRDP Basse Normandie. p 10. [Http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/.../Intro_manuels_CRDP.pdf](http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/.../Intro_manuels_CRDP.pdf). Consulté le 14/09/2010P.

⁶⁰ DJEGAHR, Achraf. « *Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère* ». Dans *Synergies Algérie*. 2009, n°5, *Interactions*. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/algerie5.html>. (Consulté le 20/04/2011). p 196.

« *Les représentations linguistiques demeurent liées à la structure même de la langue* ». ⁶¹ Il en résulte que les locuteurs d'une langue donnée construisent des images sur les systèmes linguistiques, leur fonctionnement, leur éventuelle convergence ou divergence et des probables liens qu'ils entretiennent en situation de cohabitation. Des chercheurs affirment que les sujets parlants se représentent la langue comme une nomenclature à répertorier dans laquelle et selon leurs besoins, ils peuvent puiser.

Castellotti & Moore affirment que des enquêtes menées auprès d'enfants ou adolescents ont permis de montrer que « *la plupart des jeunes témoins imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée potentiellement superposable de deux langues ou à deux stocks de mots identiques, dans l'un et l'autre langue, et le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre* ». ⁶² On comprend ici que les langues susceptibles d'être en face des individus seront toujours perçues à travers les langues déjà familières. Il en demeure que les structures ainsi que les règles syntaxiques d'une langue ne changent pas. Le processus d'enseignement/apprentissage assure l'assimilation de ces normes. Un point de grande envergure apparaît ; c'est celui des idées conçues sur les langues. Dans notre contexte, les langues étrangères. Un manuel scolaire de langue est générateur de culture. Il doit être entendu pour assister les apprenants dans leur rencontre avec l'Autre à travers le contact avec la langue de cet Autre dans un contexte d'apprentissage.

Rappelons que les représentations ont comme source le milieu familial et social avec leurs différentes composantes ; affective, psychique, identitaire... D'un point de vue linguistique, l'apprenant n'émet pas de jugement (positif ou négatif) sur son propre discours. Par contre, son discours va générer des représentations et attitudes puisées dans son milieu. En fait, l'enseignement/apprentissage de la langue doit être fondé sur les aspects affectifs, culturels et sociaux de l'apprenant puisque la langue génère toujours une culture.

⁶¹ BENSEBIA, Abdelhak Abderrahmane. « *Milieus d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels d'apprentissage* ». Dans *Synergies Algérie*. 2008, n°2, *Langues, cultures et apprentissages*. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/algerie5.html>. (Consulté le 20/04/2011). p 167.

⁶² Castellotti, Moore ; DANIELE, Véronique. *Représentations sociales des langues et enseignement*. p 13. [S. D.]

3-1-Attitudes et représentations

Les deux notions « représentations » et « attitudes » sont empruntées à la science de la psychologie sociale. Elles partagent différents points de convergence et parfois l'une substitue l'autre. Pourtant, les théoriciens se mettent d'accord sur la nécessité de les distinguer l'une de l'autre. Les représentations sont perçues comme une simplification et schématisation, image réduite que nous nous construisons de personnes ou d'objets. Tandis que l'attitude est une prédisposition psychique à réagir de manière commode ou non à un objet, un comportement ou une personne. « *Les attitudes organisent des conduits et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent* »⁶³. Dans ce sens, l'attitude est reliée au comportement. Elle est évaluée mais pas directement observable. Elle peut être assimilée au stéréotype puisqu'elle est relativement stable. Certains auteurs pensent que le stéréotype est une forme de *verbalisation*⁶⁴ de l'attitude. Ainsi, le stéréotype s'exprime à travers l'attitude.

Une grande partie de la littérature sur les représentations traite des représentations linguistiques. Nous ne pouvons pas nous approcher de cette notion afin de mieux délimiter le cadre de notre modeste étude. Nous avons évoqué précédemment l'importance des représentations des individus et la nécessité de leur prise en compte dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Ce processus doit être accompagné d'une prise de conscience de la part de l'enseignant ainsi que celle de l'apprenant, de leurs représentations des langues. Il est admis que l'exposition à des systèmes linguistiques divers renforce et favorise la compréhension donc l'acceptation de l'Autre. Les traces des représentations peuvent être observées, relevées et évaluées. Elles entretiennent de fortes relations avec le processus d'apprentissage.

⁶³ CASTELLOTTI, Véronique ; MOORE, Danièle. « *Représentations sociales des langues* ». p 08. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf. (Consulté le 20/04/2011).

⁶⁴ Ibid. p 08.

Ainsi, l'étude des représentations constitue un défi majeur des théoriciens de l'éducation et des didacticiens, en faveur d'une meilleure compréhension de la démarche éducative. Cette action est la garantie d'une mise en œuvre de méthodes adéquates.

À travers ce chapitre, nous constatons que la notion de « représentations » est plus vaste que d'être cerner dans un seul domaine de recherches ; Dans cette brève présentation, il a été démontré un rapprochement étroit entre cette notion clé et d'autres notions tels : le stéréotype, le cliché, l'idée reçue, le préjugé ainsi que l'attitude. Les représentations que se font les groupes les uns des autres influent sensiblement leur comportement. L'analyse de ces représentations semble nécessaire afin d'assurer le développement de la pensée individuelle et collective.

Dans ce qui suit, nous présentons une tentative d'analyse des représentations des femmes et du genre féminin dans un manuel scolaire.

Chapitre III

Traitement du manuel et scolaire et analyse des représentations de la femme

L'analyse de nos corpus est une phase clé de notre présente recherche. L'objectif est d'observer, de faire apparaître puis d'analyser les représentations de la femme dans le manuel scolaire de français de la première année moyenne. Un questionnaire a été conçu afin de renforcer notre démarche. Il a été soumis à des élèves de première année moyenne en contexte de classe durant un cours de langue française. Après avoir recueilli les données du questionnaire et délimité les contenus à analyser, l'interrogation de ce dit-corpus semble nécessaire afin d'appréhender le système de représentation du genre féminin véhiculé par l'outil pédagogique. Les résultats obtenus nous permettent de décrire ce système et vérifier si les supports pédagogiques, en l'occurrence le livre scolaire, tiennent un discours discriminatoire à l'égard du sexe féminin. Nous vérifions le degré d'égalité de représentation des deux genres : féminin et masculin promu par le support pédagogique.

1-Analyse des représentations sexuées dans le corpus I

1-1-Analyse des textes : Les personnages: Héros, héroïne et autres personnages

Dans l'ensemble des textes qui sont en nombre de 17, 7 d'entre eux sont de type narratif (contes, fables et récits). Ils contiennent des héros/héroïnes et autres personnages parfois. Les autres textes sont de type informatif ou sont des documents authentiques et ne comportent pas de personnages. Donc, notre analyse porte sur les textes narratifs contenant des protagonistes particulièrement humains, ce qui nous permet de rechercher les représentations des femmes et des filles dans le manuel de français en question. Nous analysons les textes selon leur ordre présenté dans le livre de français, matière première de notre présente étude.

Texte 1 : *La bourse* de Mouloud Feraoun

Le héros de ce texte, extrait du roman de l'écrivain algérien Mouloud Feraoun : *Le fils du Pauvre*, est Fouroulou. Ce petit garçon étudie au collège de Tizi Ouzou. Il est présenté comme un personnage masculin dévoué aux études. Ce texte est extrait d'un roman de l'époque coloniale des années 50.

Il ne comporte aucun personnage féminin et cela peut refléter la scolarité de l'époque très restreinte et réservée aux garçons. Fouroulou est un garçon symbole de la fierté de sa famille. Il conçoit l'école comme son seul moyen d'échapper au sort de berger qui lui est réservé comme les autres garçons du village. Cette idée est illustrée dans cet extrait du texte en question : « *La bourse n'avait pas été renouvelée, on ne savait pourquoi. Le directeur attendit un mois, deux mois. Fin décembre, ne voyant rien venir, il avertit les boursiers qui durent s'en retourner dans leurs villages. Ce fut un deuil dans la famille des Menrad. Ils savaient tous que Fouroulou resterait avec eux, qu'il redeviendrait berger* ». Les autres personnages du texte sont le directeur de l'établissement où Fouroulou poursuit sa scolarité, son père et les autres personnes représentés en les habitants du village. Ils sont nommés « les railleurs », substantifs de genre masculin. Nous observons aussi un personnage avec qui Fouroulou s'est entretenu. Il est représenté sous le pronom personnel « tu » et que nous supposons être un autre garçon du village. Nous constatons que les personnages du texte sont totalement masculins. Il n'y a nulle intégration d'un élément féminin sachant que Fouroulou est le fils unique d'une famille contenant des sœurs, des tantes et des cousines.

Texte 2 : *La cicatrice de Harry Potter* de J. K. Rowling

Le personnage principal de ce texte extrait de la saga d'*Harry Potter et la coupe de feu*, est un apprenti sorcier nommé Harry Potter. Ce petit garçon perd ses parents après que le plus puissant mage noir du siècle, Lord Voldemort, un autre personnage masculin, les ait tués. Les autres personnages du texte sont les amis d'Harry : Ron Weasley, un autre personnage masculin et enfin, Hermione Granger, personnage féminin ; Nous dénombrons aussi le parrain d'Harry Sirius et les parents d'Harry. En tout, nous comptons cinq personnages masculins y compris le héros Harry Potter et seulement deux personnages féminins. Le texte est écrit par l'auteure britannique Joanne Rowling. L'extrait en question est destiné à des élèves issus d'une société algérienne où la sorcellerie est un phénomène attribué, en majorité, aux femmes.

Cependant les élèves ont souvent tendance à s'identifier aux héros/héroïnes des textes qu'ils parcourent. De ce fait, les petites filles algériennes, dans leur fructueux imaginaire, ont le choix de s'identifier aux personnages féminins présents dans le texte. Entre autre, Hermione, l'amie d'Harry Potter, la mère du héros ou même l'auteur lui-même si leur professeur de français a pris le soin de préciser qu'il s'agit bien d'une femme. Nous constatons que le texte est en majorité à personnages masculins mais à auteur femme.

Le texte est un ensemble d'outils linguistiques : substantifs, adjectifs qualificatifs, pronoms personnels, articles... Le texte ne parle, en majorité, que de personnages masculins. Cela implique une forte présence d'outils linguistiques de genre masculin. La séance de langue française est une occasion pour le petit apprenant d'apprendre de nouveaux mots, de nouvelles règles grammaticales et de nouvelles façons de s'exprimer. Ces outils permettent à cet apprenant de percevoir le monde et d'exprimer certaines réalités de sa vie en langue française. Ainsi, la forte présence masculine implique une suprématie d'acquisition des outils linguistiques de genre masculin en comparaison à ceux de genre féminin en langue française. Cela montre la faible représentation quantitative du sexe féminin par rapport au sexe masculin, dans le texte analysé.

Nous tenons à illustrer ce qui a été dit avec des exemples concrets du texte analysé. Après avoir fait une analyse quantitative des mots contenus dans le texte, il en ressort que le texte contient 7 adjectifs qualificatifs de genre masculin (puissant, célèbre, grand, meilleurs, adulte, petit, maléfique) contrairement à deux adjectifs qualificatifs de genre féminin seulement (magique, noire).

Texte 3 : *Sophie en danger* de Comtesse de Ségur

Extrait du roman *les malheurs de Sophie* de Sophie Rostopchine alias Comtesse de Ségur. Cet extrait raconte l'histoire d'une petite fille : l'héroïne Sophie ; désobéissante, curieuse et aventurière. Elle est présentée comme un personnage féminin négatif puisqu'elle commet des bêtises et des interdictions.

L'autre personnage est masculin, Paul le cousin de Sophie. Il est sage, bon garçon, obéissant aux directives de sa tante. C'est à lui que revient le mérite de montrer le bon chemin à la petite Sophie qui ne l'écoute pas.

Le personnage de Sophie est le stéréotype répandu de la mauvaise fille refusant de se plier à ce que lui dictent les adultes (ses parents). Elle se fie à sa curiosité humaine pour découvrir les expériences de la vie. Notons que Sophie n'a que 4 ans. L'autre personnage féminin est celui de la mère de Sophie : Mme de Réan. C'est une femme autoritaire et sévère. Ce personnage incarne la femme qui s'occupe de ses enfants sans l'assistance du mari qui est absent dans cette promenade, thème du texte en question. Notons aussi que le mari est absent de la vie de Mme de Réan et de sa fille Sophie tout au long du roman. Ce rôle traditionnel de la femme garante de l'éducation de ses enfants est reproduit. Un seul personnage masculin est contenu dans ce texte et c'est celui du raisonnable et sage garçon, toujours en mesure de montrer le bon comportement à la fille. Il est à signaler que dans notre analyse, nous nous intéressons uniquement aux personnages humains. Dans ce texte, nous comptons trois personnages. Les deux personnages féminins représentent le côté négatif de l'histoire incarné en une fille désobéissante et une mère sévère. Par contre, le personnage masculin incarne l'aspect positif, équilibrant, sage et intelligent.

Texte 4 : *Poil de carotte blessé* de Jules Renard

Dans ce texte, le héros est un garçon surnommé Poil de Carotte pour la rousseur de ses cheveux. Il représente un enfant mal aimé de ses parents et souvent victime d'injustice et de différenciation de traitement par rapport à son frère. Un autre personnage masculin est celui de Félix, le grand frère de Poil de Carotte. Celui-ci est un enfant avantagé et le préféré de la famille Lepic. Les personnages féminins sont incarnés par la sœur de Poil de Carotte Ernestine et sa mère Mme Lepic. Deux personnages négatifs négligents et injustes envers Poil de Carotte. La sœur Ernestine est un personnage méchant et sans affection pour le héros Poil de Carotte. Monsieur Lepic est le dernier personnage masculin du texte, lui aussi manquant d'amour pour son fils Poil de Carotte.

En somme, le texte compte cinq personnages, trois masculins et deux féminins. Les deux personnages féminins incarnent l'indifférence et l'injustice tandis que les personnages masculins sont plus diversifiés. Ils incarnent la victime de cette indifférence, l'amour parental, ainsi que la bonté. Il est à signaler que l'auteur du texte est Jules Renard, écrivain français du 19^{ème} siècle.

Texte 5 : *Comment le chien est devenu l'ami de l'homme* extrait de Natha Caputo

Ce texte est un petit extrait des *Contes des quatre vents* de la conteuse française du nom de Nathalie Bernstein. Il comporte un seul personnage humain : l'homme et des personnages animaux : le chien, l'ours et le lièvre. L'homme incarne l'amitié entre les animaux et les humains. Il explique sous forme de légende, la naissance de l'amitié entre le chien et l'être humain. Dans cet extrait, aucune présence de la femme n'est enregistrée.

Texte 6 : *Le corbeau et le renard* de Jean de La Fontaine

Le texte en question est une fable des fameuses fables de La Fontaine : Le corbeau et le renard. Elle ne comporte aucun personnage humain mais deux personnages animaux : le corbeau et le renard. La fable expose la vanité du corbeau ainsi que la sagesse et la ruse du renard.

Texte 7 : *La fée* de Charles Perrault

Ce texte est un conte extrait des célèbres contes de Charles Perrault, l'homme de lettres français. Les personnages de ce texte sont exclusivement féminins. On y dénombre quatre : la veuve qui représente la mère, les deux filles ainsi que la fée. L'héroïne est la fille cadette. Elle incarne la beauté, la jeunesse, la gentillesse et la sagesse. Elle est blonde aux cheveux longs desserrés. Elle symbolise la beauté et l'innocence. L'image montre des caractéristiques souvent attribuées à la femme : féminité, beauté, méchanceté, naïveté et obéissance. Le personnage de la mère est le stéréotype de la veuve méchante maltraitant une autre personne sous son autorité et qui est sa propre fille dans ce cas.

L'autre personnage négatif est celui de la fille aînée. Cette dernière représente la fille méchante, désagréable, ingrate et moche. Le dernier personnage est celui de la fée, un personnage pouvant réaliser les rêves et à qui l'on attribue des pouvoirs surnaturels.

Ce texte véhicule le stéréotype de la jeune fille parfaite : belle, intelligente, gentille et aimable mais mal aimée par sa maman ainsi que celui de la veuve forcément méchante et autoritaire.

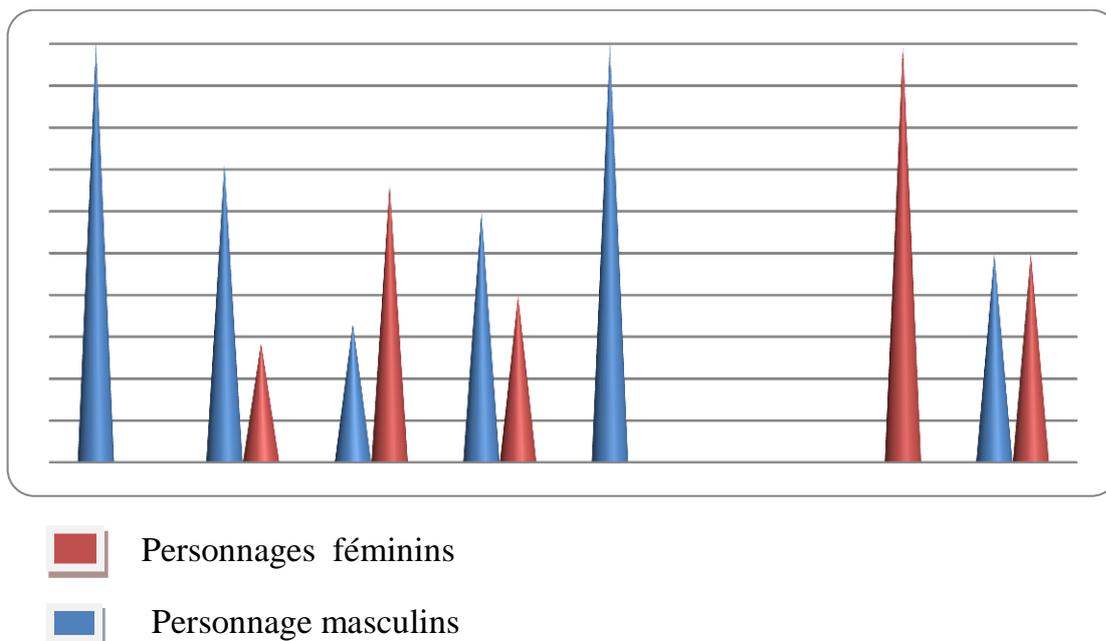
Texte 8 : Houria et le pot de miel (Bande dessinée)

Cette bande dessinée du bédéiste algérien Mahfoud Aider raconte l'histoire de deux enfants : une fille au nom de Houria, sage et intelligente ainsi qu'un garçon du nom de Mimo, égoïste et aventurier. L'héroïne de la B.D est Houria, un personnage positif et porteur de valeurs comme le sérieux et l'assiduité. L'autre personnage est masculin, moins sage, égoïste et nuisant à la nature.

Nous proposons un graphe illustrant nos propos :

Graphe 1 :

Répartition des personnages des textes en : féminins et masculins

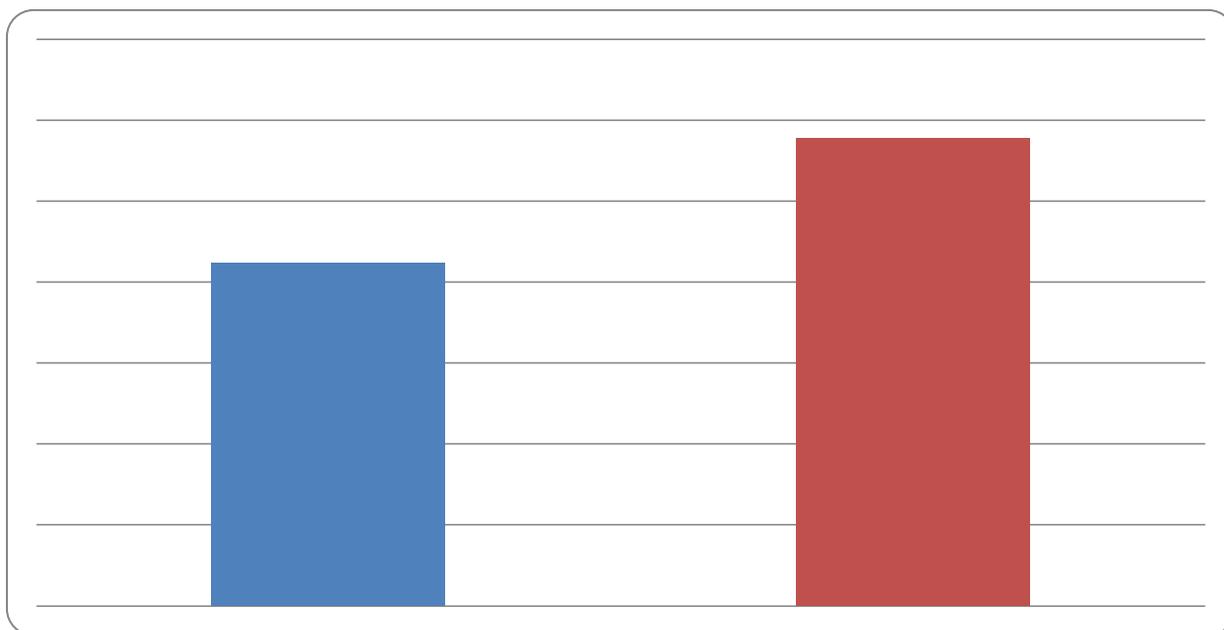


Il est important de constater que les personnages dénombrés sont majoritairement masculins. Les textes contiennent 26 personnages : 15 masculins et 11 féminins. Les personnages principaux sont ainsi répartis : quatre héros et trois héroïnes.

Nous remarquons une suprématie quantitative de représentation masculine par rapport à celle féminine quoi qu'elle ne soit pas très consistante et ceci presque dans tous les textes. Le texte 1 (*La bourse*) contient 100% de représentativité masculine. Le texte 2 (*La cicatrice d'Harry Potter*) enregistre 71,42% de protagonistes masculins face à 28,58% seulement d'acteurs féminins. Le texte 3 (*Sophie en danger*) quant à lui, dénombre 66,67% de présence féminine et 33,33% de personnages masculins. Le texte 4 (*Poil de Carotte blessé*) montre une forte présence masculine avec 60% ainsi que 40% seulement de présence féminine. Le texte 5 (*Comment le chien est devenu l'ami de l'homme*) marque un total de 100% de personnages masculins. Le texte 6 (*Le corbeau et le renard*) par contre, ne donne aucun élément humain. Enfin, le texte 8 (*Houria et le pot de miel*) marque une égalité de représentation quantitative avec 50% de part pour les deux genres. Le graphe suivant nous donne un aperçu global sur la quantité de représentation des personnages selon leur genre :

Graphe 2 :

Répartition des personnages selon leur genre



Le graphe montre un total de 57,69% de personnages masculins et 42,31% de présence féminine. Les 07 textes étudiés sont à auteurs d'horizons divers : algérien, russe, français, britannique. Sur les sept auteurs, quatre sont des hommes (Mouloud Feraoun, Jules Renard, Jean de La Fontaine et Charles Perrault) et trois sont des femmes (J. K. Rowling, Natha Caputo et Comtesse de Ségur). Nous enregistrons une légère suprématie en nombre d'auteurs masculins par rapport aux auteurs féminins.

1-1-1-Les rôles et les fonctions attribués aux femmes/ filles

Dans l'acceptation populaire algérienne, les travaux domestiques sont perçus comme des activités féminines. Les filles contrairement aux garçons, dès leur plus jeune âge, sont initiées à se conformer à certaines tâches comme faire la lessive, la vaisselle, la cuisine, aider la maman à s'occuper d'un plus jeune frère/ sœur. Dans ce cas de figure, nous voulons vérifier le cas de notre manuel, est-il vecteur de ce genre de stéréotypes ?

Le manuel de français de la première année moyenne contient des textes de la littérature universelle qui sont destinés à des enfants issus de milieux sociaux algériens.

Nous aspirons vérifier s'il véhicule la conception traditionnelle de femme/ fille s'occupant de toutes les tâches domestiques et de l'homme/ garçon s'occupant à son tour, de toutes les tâches extérieures.

Le texte *La cicatrice d'Harry Potter* contient, comme avancé précédemment, un seul personnage féminin, celui d'Hermione l'amie d'Harry. « *Harry jeta un regard autour de lui et ses yeux se posèrent sur les cartes d'anniversaire que ses deux amis, Ron et Hermione, lui avaient envoyées* ». Dans cet extrait, Hermione est dans le statut de l'amie d'Harry Potter. Cela mène à déduire que le manuel scolaire encourage la mixité des sexes, la possibilité d'entretenir des relations amicales entre les garçons et les filles. Cela dans une école algérienne où l'idée de la mixité des sexes, dans certaines régions, reste un sujet tabou et très difficile à briser.

Dans un autre texte, celui de *Sophie en danger*, nous portons notre attention sur le personnage de Mme de Réan, la mère de Sophie. « *Un jour, Mme de Réan, emmène Sophie et son cousin Paul et leur fait promettre de la suivre de tout près afin de ne pas se perdre dans les bois* ». Nous relevons un point crucial : une mère emmenant ses enfants dans une promenade en forêt sans la présence du mari. Les apprenants sont devant le cliché de la femme qui s'occupe seule de l'épanouissement de ses enfants sans une assistance de l'homme.

Un peu plus loin et dans le texte de *La fée*, nous retrouvons le personnage de la fille cadette qui s'occupe à elle seule, de toutes les tâches ménagères ainsi que de l'approvisionnement de la maison de l'eau puisée à la fontaine loin du domicile. Cela reproduit l'image de la femme algérienne allant puiser de l'eau loin de chez elle dans beaucoup de régions de l'Algérie.

Dans le texte de *Poil de Carotte blessé*, on montre les garçons Poil de carotte et son frère Félix, à l'extérieur de la maison en train d'effectuer un travail physique consistant à creuser la terre avec des pioches. Les femmes Mme Lepic et sa fille Ernestine sont montrées à la maison s'occupant de la blessure de Poil de Carotte et assistant Félix en sa frayeur à la vue du sang. Cela traduit la conception de la femme sensible, affectueuse, émotionnelle et celle de l'homme dur, laborieux et appliqué.

Il s'avère que les femmes effectuent majoritairement des tâches domestiques, d'infirmier et les hommes celles des activités extérieures et qui demandent un effort physique de force.

Afin de mieux percevoir la représentation quantitative ainsi que qualitative de la femme dans notre objet de recherche, nous avons eu recours à un travail de repérage des occurrences présentes dans les textes analysés précédemment. Il s'agit d'une analyse sémantique du contenu des textes. Ici, il est question d'analyser les adjectifs qualificatifs, vu leur potentiel en tant que porteur de qualités et valeurs positives ou négatives. En somme, nous avons répertorié 120 adjectifs qualificatifs dont 64 de genre féminin et 65 de genre masculin comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1

Adjectifs qualificatifs féminins et masculins, se rapportant aux personnages

	Adjectifs qualificatifs masculins	Adjectifs qualificatifs féminins
T 1	Boursier- nouvel- deshonoré- seul- idiot- ébranlé- pauvre- hostile- capable- gonflé	Difficile- deuxième- excellente- première- terminées- habituelles- mauvaise- bonne- farouche
T 2	Puissant- noir- nombreux- petit- maléfique- anéantis- célèbre- grand- connu- vieux- meilleurs- adulte	Magique- quatrième- dernière- noire
T 3	Rapide- inquiet- brillants- féroces- plaintif- énormes- mordu- étranglés- couverts- tremblants	Longues- chargées- belles- rouges- murs- bonnes (2)- seule- terrible- dangereuse
T 4	Petit (2)- rouges- heureux- grand (5), précis- bandé- rouge	Inquiète- fraîche
T 5	Seul- peureux (2)- amis	
T 6	Maître (2)- perché- alléché- joli- beau- large- bon- honteux- confus	belle
T 7	Ravi- bon	Méchante- orgueilleuse- désagréable- jeune (5)- belle (3)- gentille- aînée- pauvre (2)- éloignée- grande- pleine- bonne (2)- vieille- précieuse- mauvaise- vêtue- obligeante- seule
T 8	Mauvais- bon- avare	prochaine

Le repérage des adjectifs qualificatifs permet d'enregistrer les taux suivants :

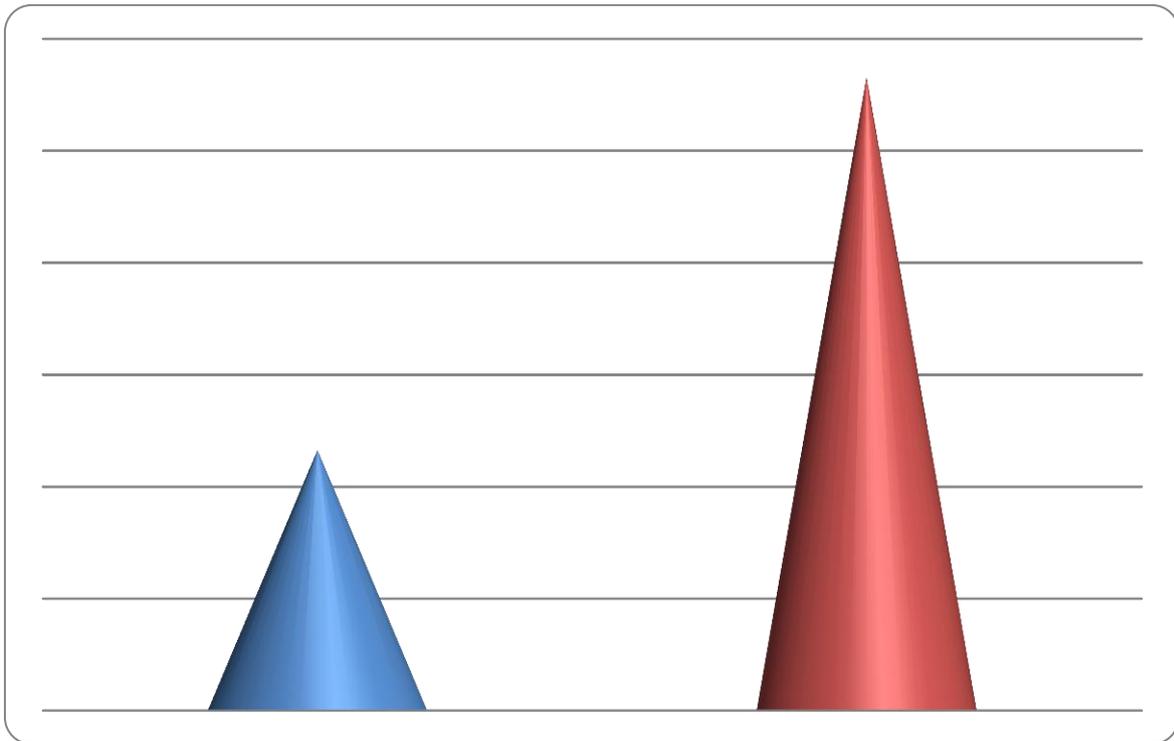
Tableau 2

Les taux d'adjectifs qualificatifs

	Adj. Qual. Féminins	Adj. Qual. Masculins
T1	52,38%	47,61%
T2	25%	75%
T3	47,61%	52,38%
T4	14,28%	85,71
T5	00%	100%
T6	9,09%	90,90%
T7	93,10%	6,89%
T8	25%	75%

Grappe 3

Taux des adjectifs féminins et masculins se rapportant aux personnages



En tout, le taux d'adjectif qualificatif féminin répertorié est le suivant : 46,66% et celui des adjectifs qualificatifs masculins et de 53,33%. Ainsi, les adjectifs qualificatifs de genre masculin semblent plus présents que ceux de genre féminin.

À priori, l'enfant apprenant, en travaillant sur la livre scolaire, a l'occasion d'acquérir et d'utiliser des adjectifs qualificatifs de genre masculin plus que ceux de genre féminin. Cela encourage l'emploi et la compréhension du genre masculin dans son éventuel discours en langue française.

Nous connaissons tous la difficulté rencontrée par nombres de nos apprenants devant l'acquisition des structures grammaticales de la langue française jugées trop compliquée y compris la formation du féminin des adjectifs qualificatifs.

Les tableaux suivants distinguent la quantité des adjectifs qualificatifs féminins/masculins employés pour exprimer des qualités négatives ou positives.

Nous avons effectué une comparaison entre le taux d'adjectifs qualificatifs masculins positifs et celui des adjectifs masculins négatifs ainsi que le taux d'adjectifs qualificatifs féminins positifs avec celui des adjectifs qualificatifs féminins négatifs. Nous accompagnons chaque tableau d'un graphe statistique qui facilite la lecture des données de l'analyse. Les tableaux suivants résument cette comparaison :

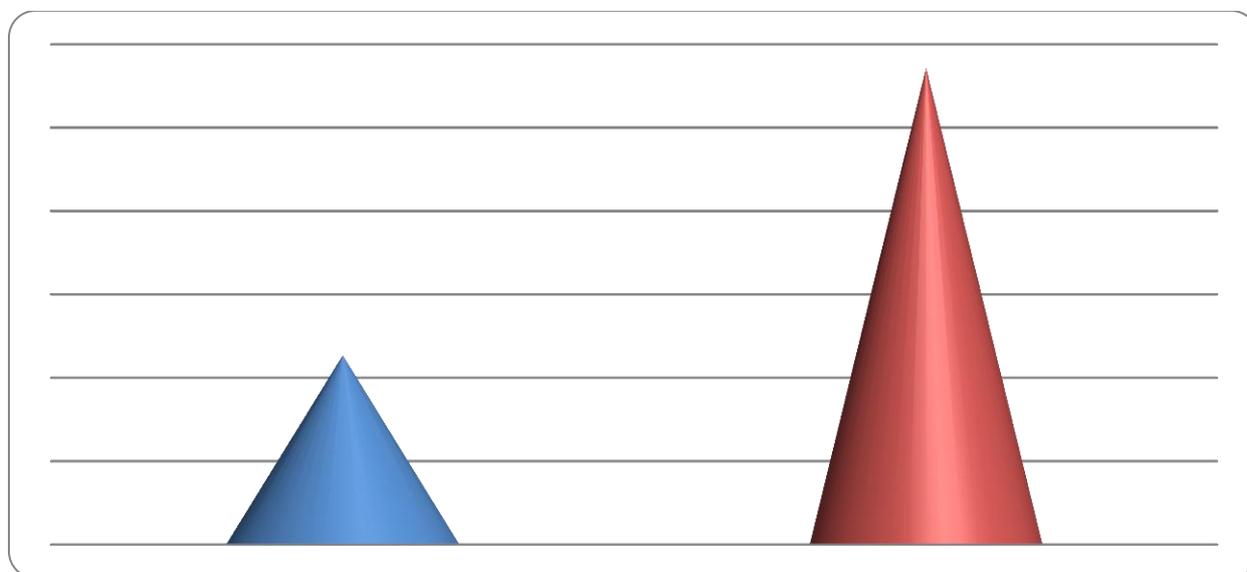
Tableau 3

Adjectifs qualificatifs masculins négatifs et positifs

Adj. Qual. Masculins Négatifs	Adj. Qual. Masculins Positifs
Déshonoré- seul- idiot- ébranlé- pauvre- hostile- noir- maléfique- anéantis- vieux- inquiet- brillants- féroces- plaintif- mordu- étranglés- couverts- restés- tremblants- petit (2)- rouges- bandé- rouge- seul- peureux- honteux- confus- avare- mauvais	Capable- boursier- gonflé- puissant- célèbre- grand- connu- meilleurs- adulte- rapide- énorme- heureux- grand (5)- précis- amis- maître- (2)- joli- beau- large- bon (2)- ravi-

Grappe 4

Répartition des adjectifs qualificatifs masculins selon est-ce qu'ils expriment une valeur négative ou positive



D'un point de vue général, les qualificatifs de genre masculin porteurs de valeurs négatives sont de masse avec près de 52%. En revanche, 48% de taux est enregistré pour les adjectifs masculins à valeurs positives. Nous constatons que les textes optent pour une représentativité masculine plus ou moins négative. Nous tenons à vérifier le taux de représentativité des qualificatifs de genre féminin. Le tableau et le graphe suivants illustrent les résultats.

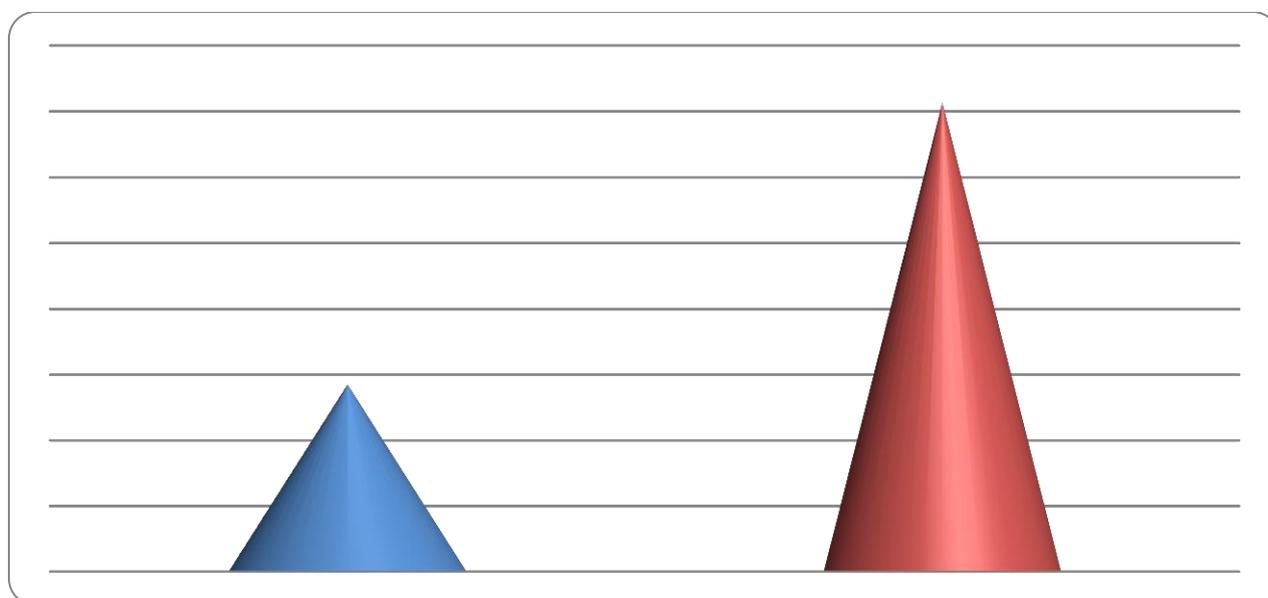
Tableau 4

Adjectifs qualificatifs féminins positifs et négatifs

Adj. Qual. Féminins Négatifs	Adj. Qual. Féminins Positifs
Difficile (2)- mauvaise- magique- noire- seule- terrible- dangereuse- inquiète- méchante- orgueilleuse- désagréable- pauvre (2)- éloignée- vieille- mauvaise- (peu) obligeante- seule	Excellente- bonne- farouche- longue- chargées- belles- rouges- mures- bonnes- fraîche- belle- jeune- gentille- bonne- précieuse- vêtue

Graphe 5

Répartition des adjectifs qualificatifs féminins selon est-ce qu'ils expriment une qualité négative ou positive.



Les adjectifs qualificatifs de genre féminin semblent être représentés de façon plus négative avec un taux de plus de 54%. Ceux à valeur positive sont à 45%.

Les textes offrent donc, une représentation négative du genre féminin, conformément à nos attentes qui stipulaient une éventuelle représentation inférieure vis-à-vis du genre féminin. La lecture de ces graphes relève une presque égalité entre le taux des adjectifs qualificatifs masculins positifs et ceux à valeur négative. Par contre, les adjectifs qualificatifs féminins négatifs semblent être plus présents que ceux positifs. Cette différence n'est pas très consistante mais elle reflète une inégalité de représentation entre le genre masculin et le genre féminin. Nous voulons à présent, nous pencher sur les valeurs associés aux genres féminin et masculin, que puissent dégager les adjectifs qualificatifs utilisés. Nous avons dégagé des champs sémantiques répartis comme suit : Puissance, fragilité, sociabilité, physique et morale.

Tableau 5

Valeurs associées aux deux genres : féminin et masculin

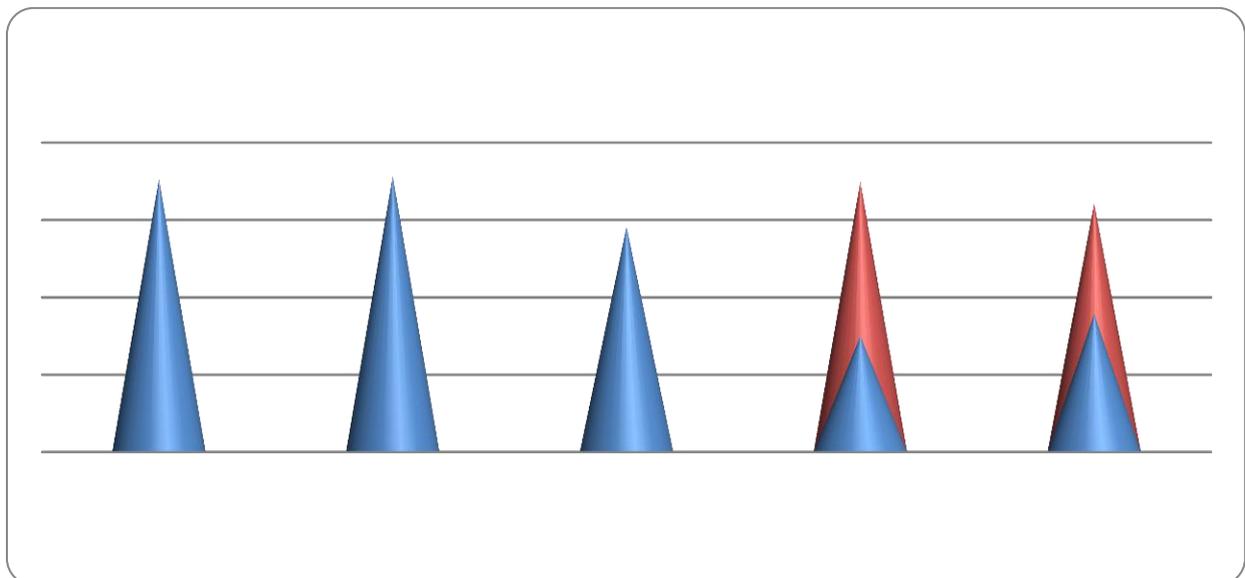
Valeurs	Homme	Femme
Puissance	Capable, gonflé, puissant, rapide, nombreux, brillant, féroce, adulte, énorme, meilleur, grand, maître	Excellente, première, magique, mure, grande
Sentimentalité	pauvre, petit (3), anéanti, vieux, inquiet, tremblant, déshonoré, peureux (2), ébranlé, honteux, confus	farouche, inquiète, pauvre, éloignée, vieille
Sociabilité	Célèbre, Seul(2), connu, heureux, ami, bon,	Bonne (4), Seule
Physique	Petit (3), joli, beau, large	Longue, belle(5), pleine,

		grande, jeune (5), fraîche
Morale	Déshonoré, hostile, maléfique, bon, honteux	Difficile, mauvaise, bonne, terrible, dangereuse, méchante, orgueilleuse, désagréable, gentille

Les données sont reconverties en graphe suivant :

Graphe 6

Répartition des qualités associées aux deux genres



 Femme

 Homme

Le critère de la puissance est largement attribué au genre masculin avec un taux de 70,58%. La femme n'a que 29,41% de taux. Ce résultat reproduit la réalité sociale algérienne. Il est établi que l'homme, dans la société algérienne détient la puissance physique et morale en comparaison avec la femme. Cette dernière est perçue comme fragile et faible. Nous tenons à expliquer ce phénomène par le fait que la femme est souvent privée de ses droits sous prétexte de certaines qualités qui lui sont abusivement, attribuées.

Contrairement à nos attentes puisées d'idées reçues sur les hommes et les femmes en société algérienne, le champ sémantique de la sentimentalité est majoritairement masculin (71,42%). La femme, par contre, est dotée de 28,57% seulement de ce critère. Cet aspect échappe sensiblement aux stéréotypes et images véhiculés, généralement dans la pensée populaire. Effectivement, la femme est souvent perçue comme affective et subjective contrairement à l'homme qui est traité de robuste et d'objectif.

Les résultats associent la sociabilité au genre masculin avec plus de 58% de taux. Le genre féminin est désormais moins sociable (41%). Cet état de fait reproduit l'image répandue sur la restriction de la liberté de la femme qui l'empêche de s'ouvrir à certains horizons sociaux. La femme est quasiment exclue de certains milieux sociaux : cafés, rue,... En contrepoint, il est utile de remarquer que la femme est fortement représentée selon son aspect physique. Un emploi massif des qualificatifs féminins renvoyant à l'aspect physique de la femme (70%) reflète cette allégation. L'homme, de sa part, est doté de 30% seulement de taux en ce qui est de sa présence physique dans les textes analysés. Le champ sémantique de la morale est aussi largement réservé à la femme, avec un pourcentage de 64,28%. Le genre masculin a le lot de 35,71%. Ce résultat est le cliché de la femme très reliée à la morale dans la société algérienne. En effet, dès qu'on évoque le sujet de la femme en Algérie, le sujet de la morale émerge comme si les deux sujets étaient naturellement liés.

D'un point de vue général, les résultats reflètent la grande majorité des stéréotypes sur la femme, ses rôles et fonctions dans la société. Le contenu linguistique des textes analysés contribue au maintien de ces représentations discriminatoires au lieu de les éradiquer. On observe ainsi que les contenus du manuel scolaire étudié sont à revoir car ils affichent une représentation inégale des deux genres féminin et masculin.

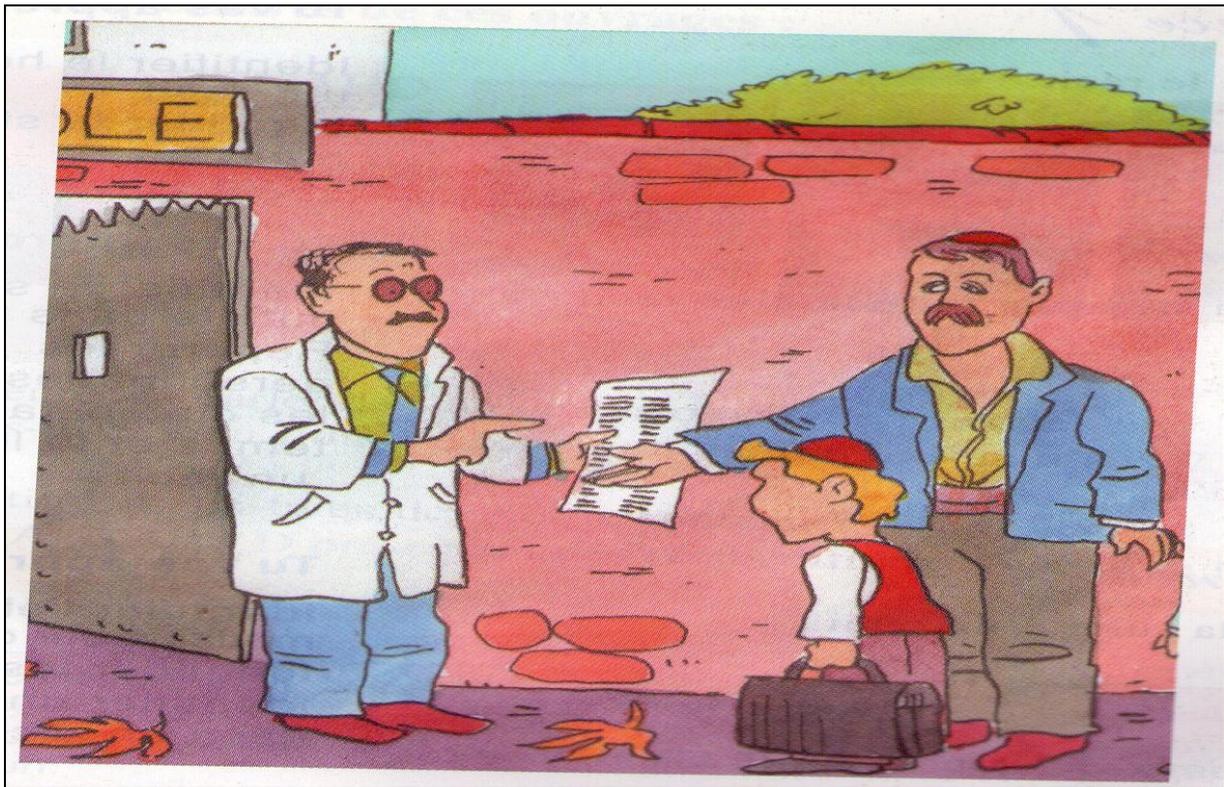
1-2-Analyse des images : Images et reproduction des rôles sexués

Beaucoup plus que les textes, les images sont un facteur doublement puissant puisqu'elles sont visibles par tous les élèves. Les textes du manuel scolaire de français de la première année moyenne sont presque tous accompagnés d'images et d'illustrations en couleurs attrayantes aux yeux des petits apprenants. Elles facilitent la compréhension des textes et sont les premières à être lues et analysées par les élèves. Leur pouvoir d'influence sur l'imaginaire des élèves renforce leur grande contribution au phénomène d'identification aux personnages qu'elles contiennent. L'objectif est d'examiner :

- Quels sont les modèles masculins et féminins présentés aux jeunes apprenants algériens ? -De quelle façon les filles et les garçons sont-ils habillés ? Quelles sont leurs tâches et activités dans les illustrations contenues dans le manuel scolaire analysé ?

Comme cité auparavant, le livre de français analysé est envahi, parfois, par les images. Ces images sont toujours présentées dans les parties consacrées à l'expression orale et à celle consacrée à la compréhension de l'écrit. Nous avons dénombré 25 images en tout. Certaines images sont présentées plus d'une reprise et nous avons pris le soin de ne les compter qu'une seule fois. Les images représentent des personnages contenus dans les textes afin d'aider les élèves à mieux les appréhender. Quelques images, surtout celles employées dans les parties consacrées au texte informatif, sont sous forme de schémas, de processus de fabrication, d'objets et de paysages naturels. Notre objectif est de vérifier la présence de l'élément féminin, donc, nous nous focalisons sur l'analyse des images contenant des personnages humains. Nous portons une attention particulière au taux de présence de la femme/ la fille, de la façon dont les personnages sont habillés ainsi qu'à ce qu'ils effectuent comme tâche sur l'image. Nous allons procéder en suivant l'ordre dans lequel les images sont présentées dans le livre.

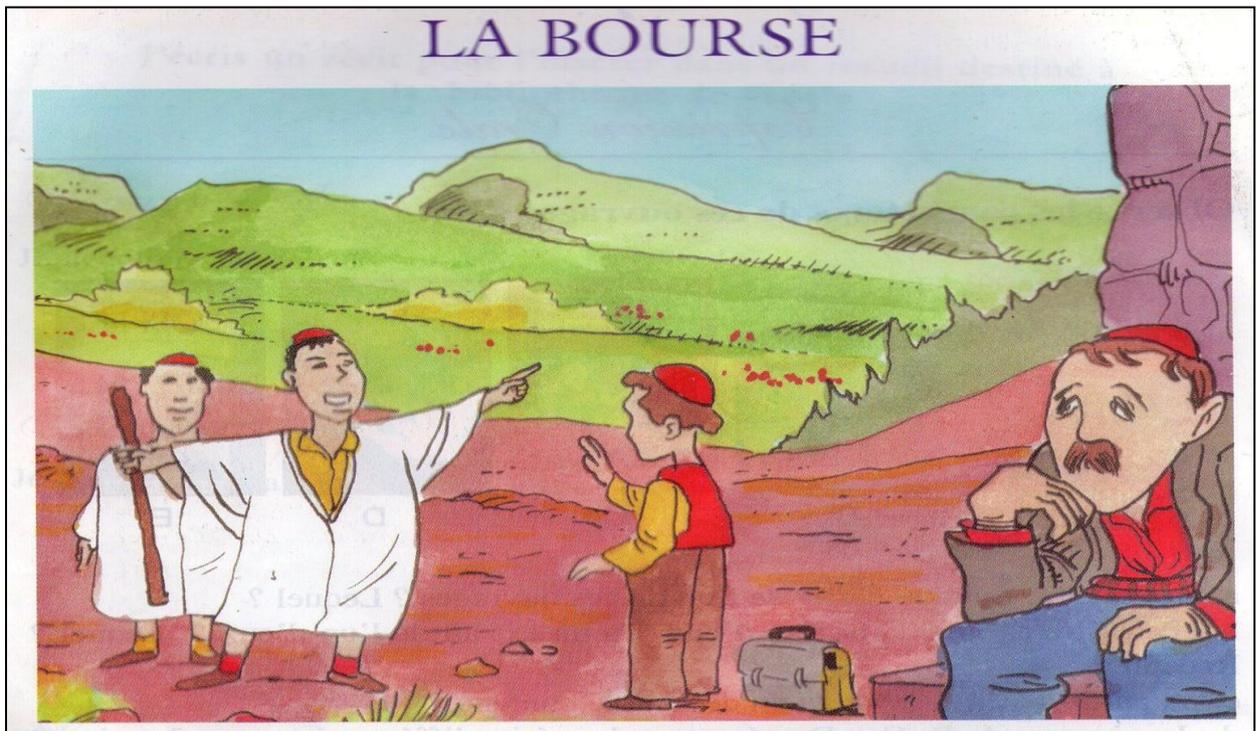
Image 1 (page 13 du manuel) :



Le manuel débute avec une image occupant tout l'espace de la page avec le titre du projet: le narratif. L'illustration est une sorte d'introduction au texte à venir. Elle contient trois personnages : deux hommes d'un certain âge et un petit garçon. Les trois personnages sont en situation d'interaction devant une école. L'un des deux hommes est habillé en cravate, blouse d'enseignant et il porte des lunettes. Il représente l'instituteur. Il tient en ses mains une feuille qu'il montre à l'autre personnage masculin. Les deux autres sont habillés de façon assez traditionnelle avec des chéchias sur leurs têtes. Le petit garçon tient un cartable en sa main et a l'air effondré. L'image ne contient aucune présence féminine. La personne habillée en blouse représente un instituteur. L'autre personne est le père du garçon. Tous, instituteur, parent et élève semblent être des personnages de genre masculin. Ainsi, le personnage de genre féminin n'est pas présent en tant qu'institutrice. Ceci dans une société où la grande majorité du corps enseignant est constitué de femmes.

Elle est aussi exclue de la tâche d'accompagner son fils à l'école puisqu'il s'agit d'une activité à accomplir au dehors du foyer. Elle est aussi exclue du rôle d'élève, en la personne de l'apprenant-garçon.

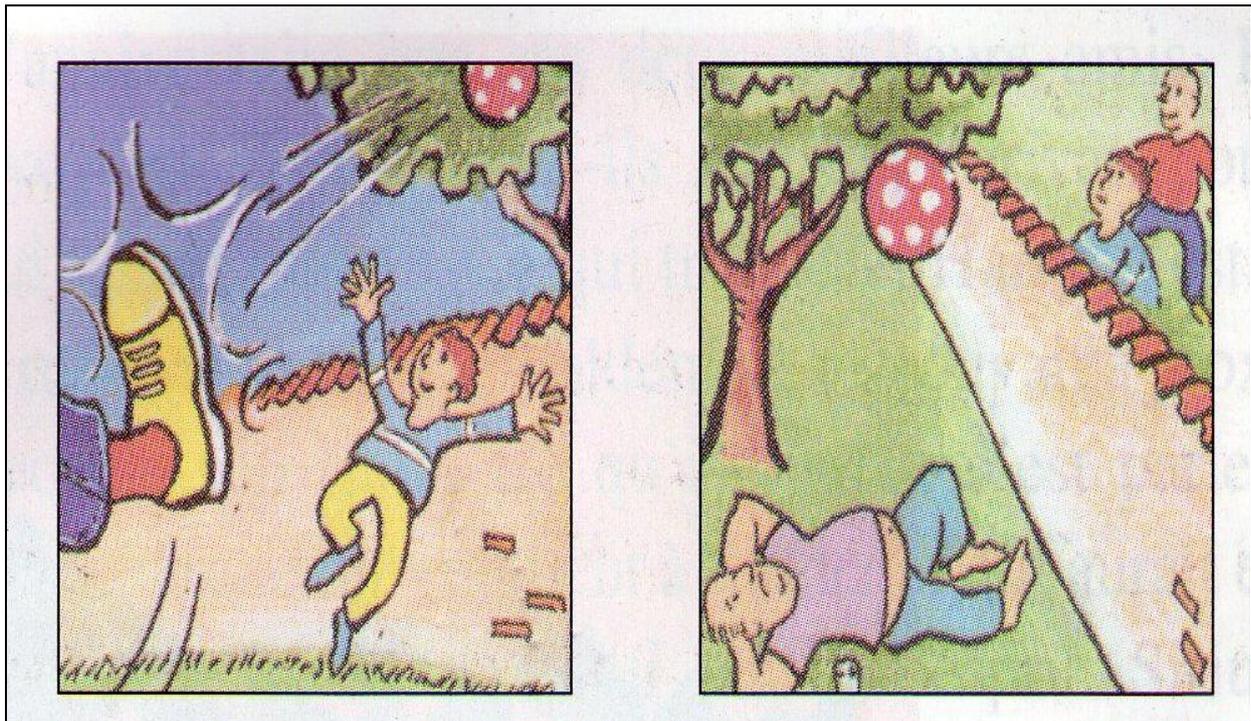
Image 2 (page 16 du manuel)



L'image accompagne le texte « *La bourse* » déjà analysé auparavant. Dans cette illustration, nous voyons deux personnages de l'image précédente qui sont repris : Fouroulou et son père.

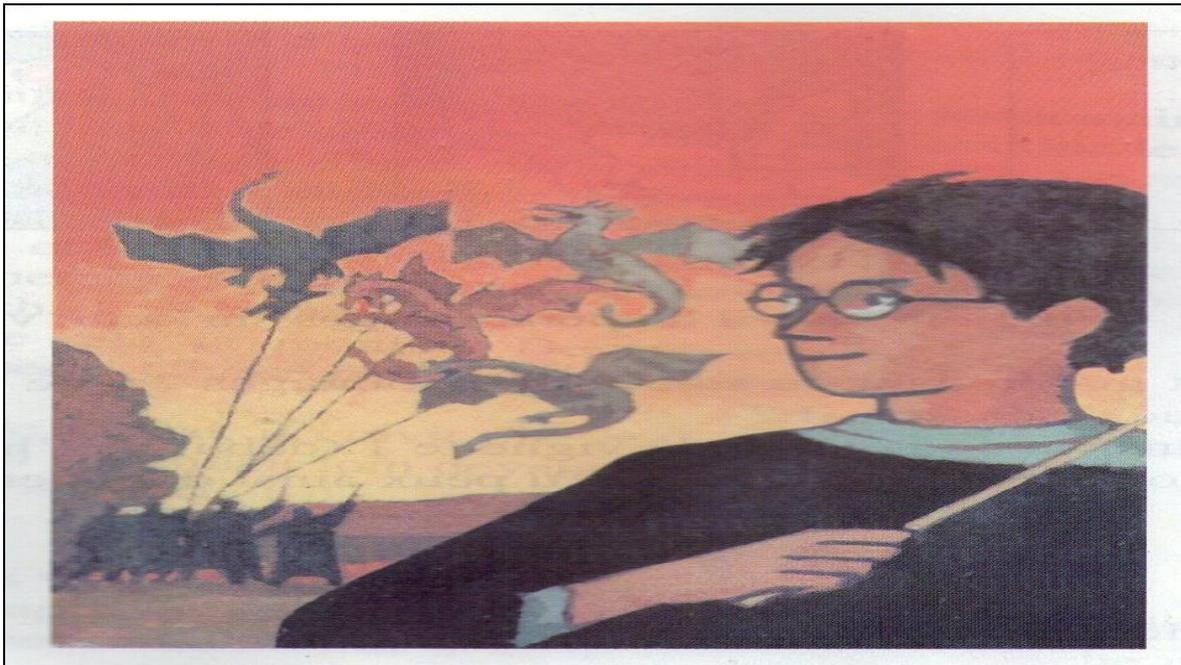
Ils sont dans une campagne vue la nature et les paysages. Avec eux, d'autres personnages masculins aussi, habillés de façon traditionnelle. Sur cette image, nous n'avons aucun personnage féminin. Cette image montre que la femme/la fille n'est nullement présente à l'extérieur de la maison. Elle ne fréquente pas le monde extérieur réservé uniquement aux hommes/garçons. Elle n'intervient pas dans ce qui se passe à l'extérieur de la maison familiale. La tradition fait que dans la société kabyle, lorsque les habitants d'un village discutent d'un sujet qui les préoccupe, les femmes n'ont pas leur place et elles ne sont pas présentes lors de la discussion.

Image 3 (page 27 du manuel)



Cette illustration est représentée en trois images : deux complètes et une image vide sous forme d'un point d'interrogation, laissée à compléter par l'élève. La première image montre deux petits garçons qui jouent au football dans un jardin. Dans la deuxième image, un homme allongé dans un autre jardin sous un arbre. Dans cette autre image, nous n'enregistrons aucune présence de personnage féminin. Les garçons sont représentés avec des caractéristiques masculines. Ils portent des tenues sportives. Les jeux sont stéréotypés dans cette image puisque les enfants jouent au football, sport masculin par excellence dans l'imaginaire populaire algérien. L'autre personnage présenté est celui d'un homme gros, chauve à mine sévère. Il peut symboliser le stéréotype de l'homme ventru, chauve forcément fainéant et méchant. Cette image reflète l'exclusion de l'élément féminin dans certains milieux sociaux (le jeu par exemple). Le personnage de la deuxième illustration ne peut être un personnage féminin puisque dans la société algérienne, il est rare où la femme se repose dans son jardin pour prendre du soleil. Cette activité est souvent réservée à l'homme. Si cela se produit, la femme sera accusée de manque de pudeur et d'atteinte à la bienveillance.

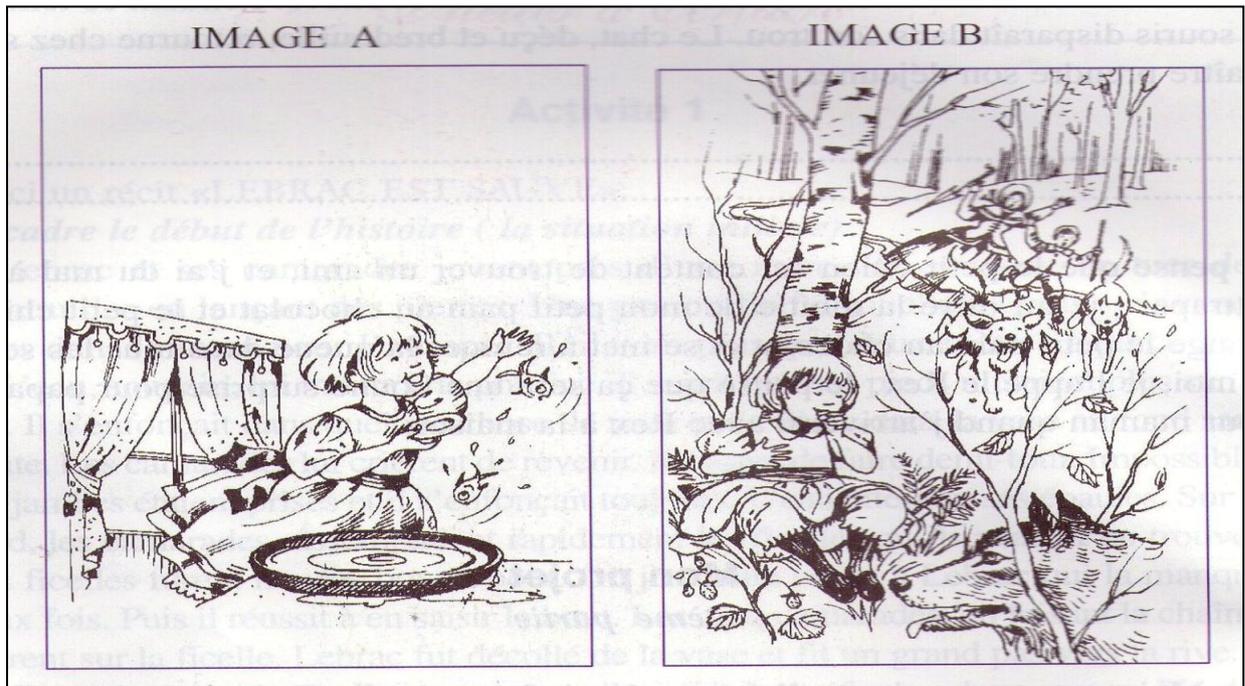
Image 4 (page 28 du manuel)



Cette image représente Harry Potter tenant une baguette en sa main droite. Plus loin, un groupe de personnes qu'on ne peut définir s'il s'agit d'hommes ou de femmes ainsi que des dragons. Dans cette image, nous ne distinguons aucune présence féminine.

Le petit Harry est apprenti sorcier. La sorcellerie est personnifiée ici, en un personnage masculin. Cela échappe à l'idée préconçue qui assimile toute activité relevant du domaine du superstitieux à la femme.

Image 5 (page 38 du manuel)



La première image montre une petite fille : Sophie, en train de faire sortir des poissons d'un récipient. Elle est toute fière de son exploit. Dans l'autre image, la petite Sophie décide de s'aventurer seule dans les bois à la recherche des belles fraises. Elle s'adosse à un arbre pour les déguster. Elle n'est pas consciente du danger auquel elle est exposée: un loup aux yeux féroces la guette derrière les buissons. Un peu plus loin, sa mère Mme de Réan, son cousin Paul et un chien courent à son secours. Sophie est un personnage féminin qui incarne la désobéissance, la maladresse et l'inconscience. L'illustration reproduit l'image ordinaire de la fille inconsciente des dangers qui puissent l'entourer et qui a toujours besoin d'être protégée par un homme (Paul) ou un adulte (Mme de Réan). L'illustration peut aussi sous-entendre des caractères négatifs souvent attribués au genre féminin comme la faiblesse, l'aventure, l'incapacité à se protéger elle-même ainsi que l'insouciance.

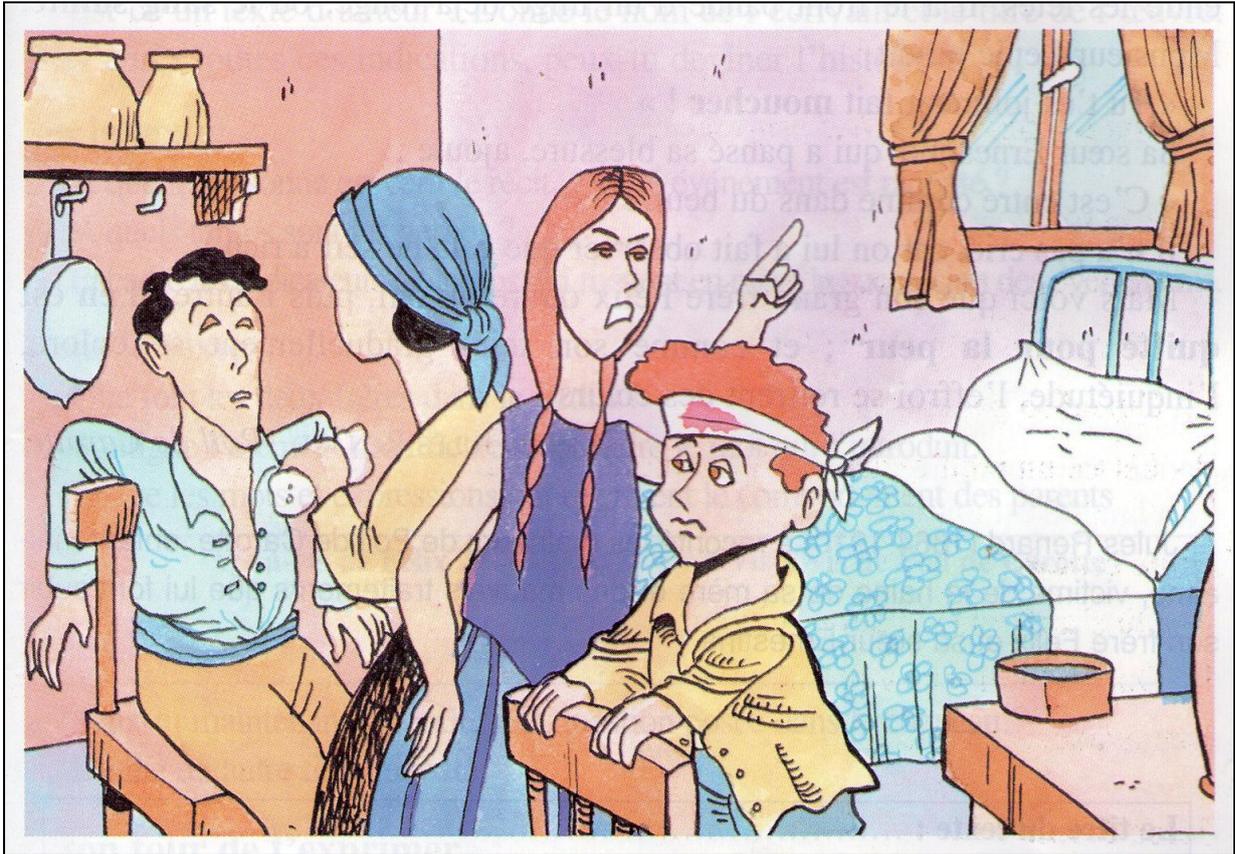
Image 7 (page 39 du manuel)



L'illustration, encore une fois, présente le personnage de Sophie. Elle est montée sur le dos d'un âne. Elle est sur le point d'être éjectée par terre. Son cousin Paul lève les mains au ciel et a l'air effrayé. Les bêtises de Sophie n'en finissent pas : désobéissance, négligence, inconscience et risque de tout genre.

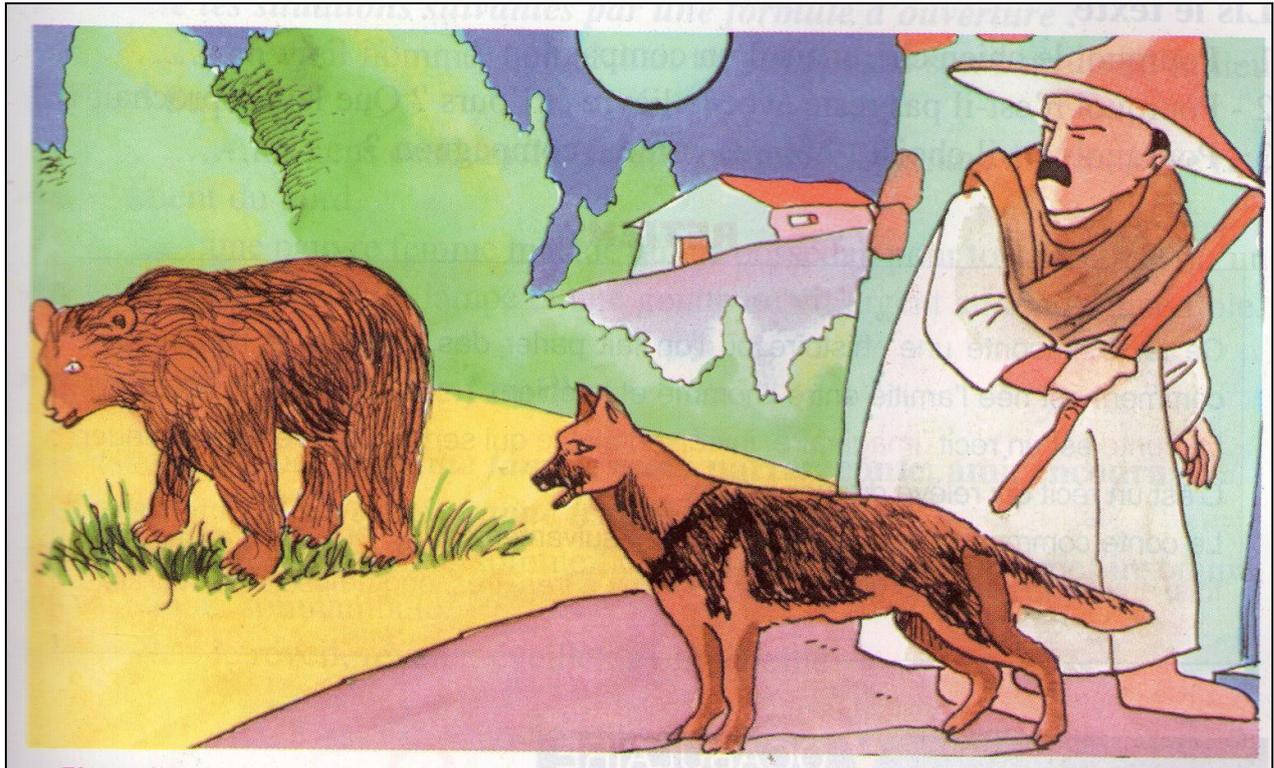
À travers ces images, les apprenants peuvent préjuger que la négligence, la désobéissance, l'inconscience des conséquences de nos actes sont associés à des qualités féminines. Par contre, la sagesse, le bon sens et la prudence sont attribués au sexe masculin. Cela peut entraîner un manque de confiance en soi chez les filles. Les deux enfants, Sophie et Paul sont habillés de manière peu ordinaire. Chemisier à dentelles pour le garçon et petite robe bouffante avec dentelles, bas et chaussures classiques pour la fille. Cette image ne fait pas partie de celles que rencontrent les écoliers de notre époque dans leur vie quotidienne. L'image de l'âne aussi a complètement disparu de nos jours. Ceci dit, l'illustration continue de diffuser une image assez traditionnelle et archaïque pour les enfants. Ces derniers sont censés rencontrer des échantillons de leur vie quotidienne comme le préconisent les nouvelles méthodes d'enseignement.

Image 8 (page 51 du manuel)



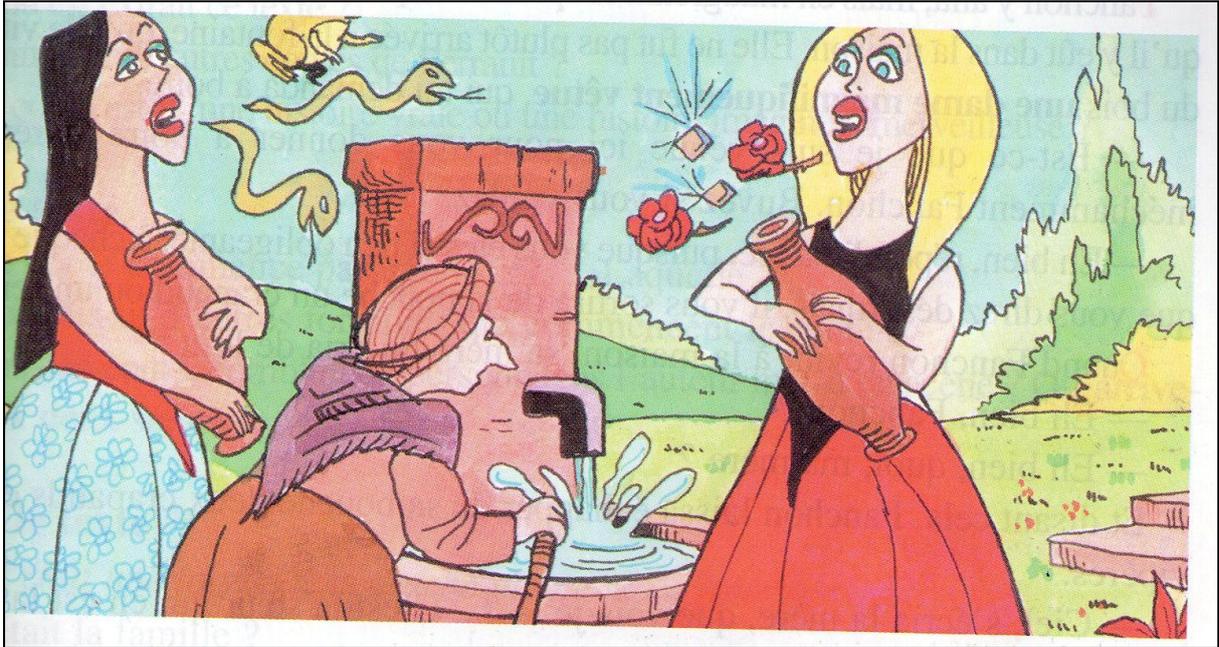
Il s'agit d'une image montrant des personnages dans une chambre. Nous comptons deux garçons : Poil de carotte et Félix ainsi que leur mère Mme Lepic et sa fille Ernestine. Les deux femmes sont en train de panser les blessures des deux garçons. Ils viennent de rentrer du jardin où ils effectuaient un travail ardent. Elles sont toutes les deux habillées de façon traditionnelle typique de la femme : la robe. Les garçons quant à eux, portent des chemisiers et des pantalons. Mme Lepic met un foulard sur sa tête. Ernestine tient sa chevelure en tresses. Les personnages se trouvent dans une pièce qui a l'air d'une chambre à coucher. Cependant la présence de quelques ustensiles de cuisine attachés au mur donne à réfléchir. La femme est encore une fois montrée dans l'image de l'infirmière, l'affective et la source de tous soins pour sa famille.

Image 9 (page 65 du manuel)



Sur l'image ci-dessus, nous comptons deux personnages animaux : l'ours et le chien. Le seul personnage humain est celui de l'homme. Ce dernier est le symbole du courage et de force. Il tient un bâton à la main. Il est habillé en paysan. Le contexte est rural d'après le paysage offert. L'image ne contient aucune présence féminine et cela laisse à penser aux clichés de la femme faible et de celui de l'homme courageux et robuste.

Image 10 (page 85 du manuel)



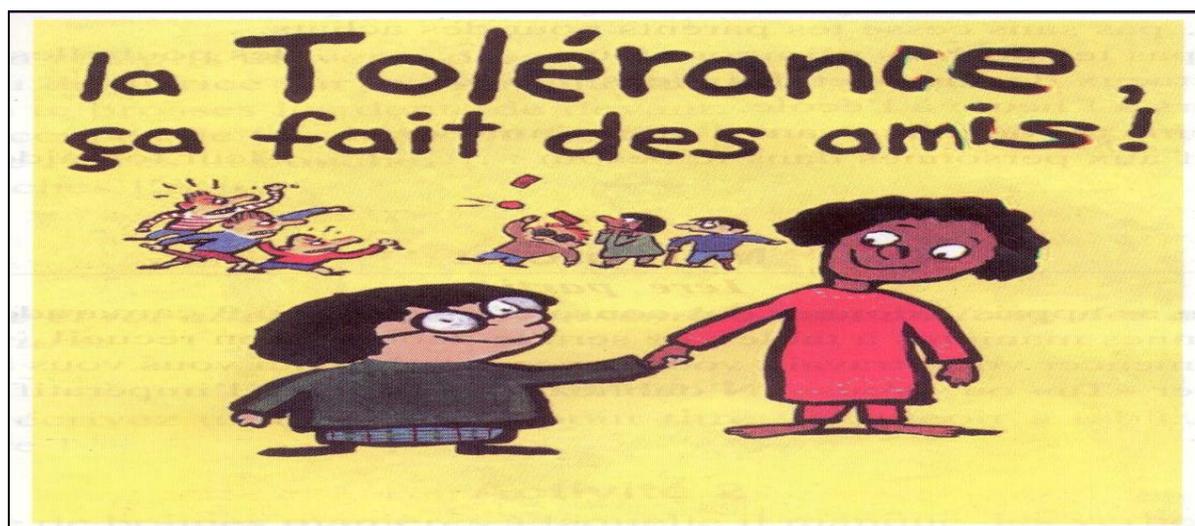
L'image comporte exclusivement des personnages féminins : deux jeunes filles tenant des cruches à leurs mains et une vieille femme. Le contexte est une fontaine. La vieille femme est présentée sous l'image d'une femme courbée, un bâton à la main et un foulard couvrant son dos. C'est l'image stéréotypée d'une sorcière ou d'une veuve. Elle est d'apparence laide et petite de taille. Cette image véhicule à elle seule, beaucoup de stéréotype et d'images reçues reliant forcément la vieillesse à certaines caractéristiques : la laideur, la méchanceté et la malice. Les deux jeunes filles ont la chevelure relâchée et elles sont habillées en robes. Elles sont toutes les deux maquillées. Elles sont belles d'apparence. Le texte sous-entend que la jeune fille aux cheveux blonds est de caractère aimable, généreux et gentil. Par contre, celle à la chevelure brune incarne la méchanceté, et l'ingratitude.

Image 11 (page 121 du manuel)



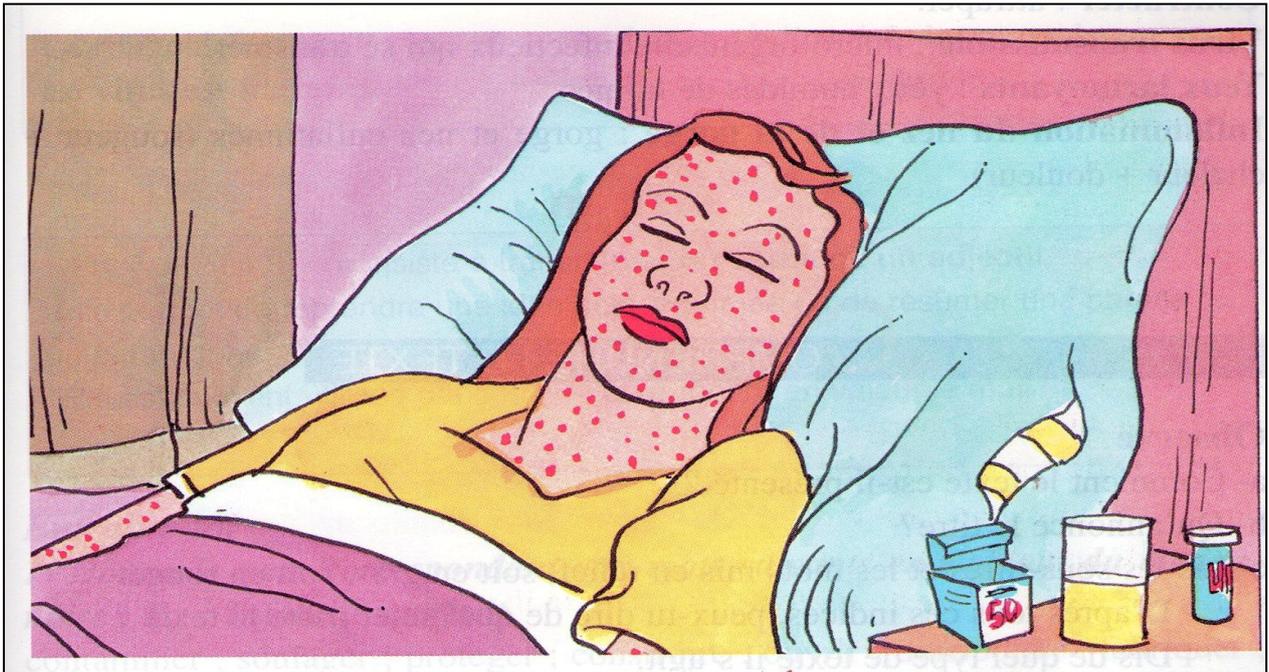
Il s'agit de poupées personnifiées. Cette image retrace le portrait de la famille : le père, la mère, une petite fille et un bébé dont on ignore le sexe, entre les mains de la mère. La mère est habillée en robe longue. La fille est habillée en robe courte. Le père est habillé en costume. L'illustration personnifie l'image de la femme au foyer responsable de la protection de ses enfants. Le fait que c'est la femme qui tient le bébé dans ses bras et non pas l'homme n'est pas chose fortuite.

Image 12 (page 122 du manuel)



Cette image est l'affiche publicitaire employée par l'UNSECO pour la journée internationale de la tolérance, le 16 novembre, sous le titre : La tolérance, ça fait des amis ! Dans l'affiche, nous enregistrons 08 personnages. En avant-garde, deux enfants souriant l'un à l'autre et chacun tient la main de l'autre. Nous supposons qu'il s'agit d'un garçon et d'une fille. Le garçon porte une tenue traditionnelle africaine et la fille un pull et une jupe. Plus loin sur l'image, un groupe de garçons en plein mêlée. Ils crient, gesticulent violemment et se jettent des objets. Parmi ce groupe d'enfants qui se bagarrent, nous ne détectons aucune présence féminine. Cette image fait l'objet d'une des questions du deuxième type de corpus de notre présente étude : le questionnaire de notre enquête auprès des élèves de la première année moyenne. Elle fera l'objet d'une analyse plus approfondie ultérieurement. Elle exclue les filles de la bagarre. Ainsi, elle véhicule l'idée préconçue de la fille peureuse, faible, tolérante et craintive.

Image 13 (page 149 du manuel)



Le texte pour lequel cette image est conçue comme support est un extrait du *Larousse Médical*. Il définit la maladie de la rougeole. L'image présente une jeune fille allongée sur son lit les yeux fermés, le corps plein de boutons rouges, symptômes de la maladie en question : la rougeole. À côté, des médicaments sont déposés sur la table. Nous nous demandons la raison pour laquelle l'illustrateur a opté pour un personnage féminin pour illustrer cet état de maladie de la rougeole. Et ce parce que la femme est toujours perçue comme faible et plus vulnérable ?

Image 14 (page 165 du manuel)



Cette dernière image est une photographie authentique exposant une situation ludique. Elle montre deux enfants : un garçon et une fille dans un parc d'attraction. Cette photographie fait preuve d'une égale représentation des garçons et des filles et leur égal droit au jeu attractif. Les autres images non analysées sont des illustrations de paysages naturels, de phénomènes naturels, de schémas et d'objets. Dans notre étude, nous tenons à analyser les images contenant des personnages humains afin de saisir les représentations que le manuel scolaire de français de la première année moyenne offre aux jeunes apprenants algériens.

Les images analysées montrent une présence féminine faible par rapport à la présence masculine. L'analyse des illustrations du manuel scolaire de français de la première année moyenne fait paraître des femmes exerçant essentiellement des tâches domestiques (prendre soin des enfants, puiser l'eau à la fontaine, promener les enfants...). Dans toutes les illustrations étudiées, aucune ne montre une femme dans un contexte professionnel. Ainsi, la participation de la femme à la vie économique en Algérie n'est pas mise en évidence. Elle est encore et largement mise en évidence dans la vie familiale.

Notre étude est loin d'être exhaustive et donc généralisable puisqu'elle concerne un seul manuel d'une seule matière, d'un seul niveau et d'un seul cycle de l'enseignement algérien.

Toutefois, ce manuel scolaire est utilisé dans toutes les écoles moyennes algériennes. Par conséquent, tous les élèves l'utilisent à un moment donné de leur vie scolaire. Notre modeste analyse montre que les apprenants de la première année moyenne ont des modèles d'identification qui maintiennent les stéréotypes de sexes, notamment par rapport à la représentation des personnages principaux : héros et héroïnes, de leur façon de s'habiller et des tâches qu'ils effectuent. Ce manuel expose notamment une image traditionnelle de la femme investie dans la vie familiale et domestique, sa vie professionnelle n'étant pas évoquée. Cela est une traduction de la réalité sociale.

Des études récentes sur le travail de la femme en Algérie affirment que le taux d'activité chez les femmes en Algérie ne dépasse pas le seuil des 20 % actuellement. « *Malgré une évolution positive, le taux d'activité des femmes en Algérie reste faible : 1996 : 13,2%, 2002 : 18% et actuellement, il est d'environ 20%* ». ⁶⁵ Il s'avère que la participation active de la femme algérienne dans la vie économique a de longs chemins à parcourir avant d'atteindre une égalité effective avec celle du sexe masculin. Les données analysées jusqu'à maintenant montrent que le support pédagogique étudié maintient cette représentation modeste et parfois discriminatoire. Il véhicule, en général, une image de la femme au foyer. Les caractéristiques attribuées au genre féminin sont fréquemment négatives. La femme est souvent associée à la faiblesse, la dépendance, la fragilité et à la féminité. Il est évident que le genre masculin est favorisé quantitativement et qualitativement et ce selon les différents taux, graphes et statistiques avancés précédemment.

⁶⁵ KOUADRI, Malika. « *Accès des femmes aux postes de décisions* ». 2006. http://www.mediterraneas.org/article.php3?id_article=635. Consulté le 06/09/2010.

Chapitre IV

Traitement du questionnaire

1-Présentation du questionnaire

L'analyse de notre deuxième type de corpus : le questionnaire, est une phase cruciale de notre travail de recherche. Nous comptons détecter le type de représentation de la femme proposée par le manuel scolaire de français de la première année moyenne. La réalisation d'un questionnaire soumis aux élèves tend à vérifier la présence des stéréotypes détectés dans le livre en question, dans l'imaginaire de l'enfant, utilisateur dudit manuel.

Après avoir récolté les données, le moment est venu de les exposer et de les interroger afin de comprendre le fonctionnement des représentations dans le langage des apprenants. Ces données pourront peut-être nous aider à lutter contre le sexisme dans les manuels scolaires s'il en existe et à promouvoir la représentation égalitaire des différentes composantes de la société. Il ne s'agit pas de taxer le manuel en question de sexiste mais de détecter une représentation inégale, si elle en existe, entre les sexes. Notre objectif est de relever le type de représentation véhiculée par le manuel scolaire de français de la première année moyenne, de la femme/ de la fille et du genre féminin.

Notre étude porte sur les représentations des femmes dans le manuel scolaire de français de la première année moyenne. Pour cela, nous essayons d'approcher son contenu : textes et illustrations. Nous savons que le livre scolaire est un outil pédagogique destiné aux élèves en premier lieu. Pour approfondir notre étude, nous avons senti la nécessité d'appréhender l'opinion des élèves eux-mêmes sur leur manuel et son contenu concernant notre thème de recherche. Le meilleur moyen d'avoir les opinions des apprenants est de leur soumettre un questionnaire.

Le deuxième type de notre corpus de travail est un questionnaire composé de 16 questions. Les questions posées sont affiliées à quatre grands thèmes à savoir :

L'identification sociale des apprenants (questions 1, 2, 3, 4, 5), l'identification linguistique des élèves (questions 6 et 7), opinions sur le contenu du manuel relativement au thème de recherche, en l'occurrence, les représentations des femmes dans la manuel interrogé ainsi que des questions sur le genre (féminin et masculin) en français (8,9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16). Nous avons un échantillon d'une composée de 33 élèves.

Si l'analyse des textes et des images contenus dans le manuel montre que la représentation des femmes/ des filles est inférieure, quantitativement à celle des hommes/ des garçons, et que cette représentation est souvent stéréotypée puisqu'elle est conforme à des modèles traditionnels de femme investie dans la sphère familiale sans avoir aucune participation à la vie professionnelle, sociale ou économique ; est-ce le cas dans les opinions subjectives des enquêtés ?

Ces derniers qui sont en contact permanent et direct avec ledit manuel. C'est à cette question que nous tentons de répondre à travers l'analyse de notre questionnaire d'enquête soumis aux élèves de la première année moyenne.

Le questionnaire se présente comme suit :

Enquête : Les représentations des femmes dans le manuel scolaire de français de la 1^{ère} année moyenne

Questionnaire soumis aux élèves de la 1^{ère} année moyenne.

Consigne : Réponds en cochant la (les) bonne(s) réponse(s) ou en écrivant la réponse devant la question.

1)-Sexe : masculin

Féminin

2)-Age :

3)-Fonction du père :.....

4)-Fonction de la mère :.....

5)-Lieu de résidence :

Ville

Campagne

6)-Langue maternelle :

Quelle est ta langue maternelle ?

Arabe Français Berbère Anglais

Autres

Justifie ta réponse.

7)-Langues parlées à la maison :

Quelle(S) langue(s) pratiques-tu à la maison ?

Arabe Français Berbère Anglais

Autres

Justifie ta réponse.

8)-À ton avis, fallait-il inclure, dans l'image page 16 de ton manuel de français, un personnage féminin ?

Oui

Non

Justifie ta réponse.....

9)-À ton avis, pourquoi il n'y a pas de personnage féminin dans l'image page 122 ?

.....

10)-Dans l'image page 129, la personne qui prépare un gâteau est :

Un homme

Une femme

Justifie ta réponse.....

11)-Veux-tu avoir, l'année prochaine, un professeur de français

Homme

Femme

Justifie ta réponse.....

12)-Le directeur de ton établissement est un homme. Si tu avais une directrice,

Comment serait ton comportement à l'école ?

Le même

Plus discipliné

Moins discipliné

13)- À ton avis, pourquoi le mot « la table » est féminin ?

.....

Pourquoi le mot « le soleil » est masculin ?

.....

14)- Coche la case qui convient :

Le chat : masculin féminin

La gazelle : masculin féminin

Chaise : masculin féminin

Tableau : masculin féminin

15)-La phrase : « Les belles fraises ! » est au :

Féminin

Masculin

Justifie ta réponse.....

16)- À ton avis, la place idéale de la femme est :

A la maison

Au travail

Justifie ta réponse.....

Notre questionnaire comporte 4 parties et totalise 16 questions.

1-Identification sociale de l'enquêté (5 questions : Questions 1 -5)

2-Identification linguistique de l'enquêté (2 questions : Questions 6 -7)

3-Représentations de la femme/la fille dans certains contenus du manuel (3questions : Questions 8-9-10)

4-Sexe/genre (6questions : Questions 11- 12- 13- 14- 15- 16)

Rubrique n°1: Identification de l'élève

Cette partie vise à recueillir tous les renseignements nécessaires à la compréhension des réponses des enquêtés. Elle comprend des informations générales : l'âge, le sexe, les professions des parents et leur lieu de résidence. Ces renseignements permettent de vérifier la répartition de l'échantillon selon le sexe des enquêtés, leur âge et la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent.

Rubrique n°2: Variables sociales

Les langues maternelles des enquêtés et les différentes langues pratiquées chez eux reflètent les langues en présence dans la région de Bouira, où notre enquête s'est déroulée. Les informations recueillies devraient permettre par ailleurs de saisir les différentes pratiques linguistiques des enquêtés dans leur société. La région de Bouira est perçue comme étant arabophone en grande partie.

Enfin, cette rubrique permet de savoir combien d'enquêtés pratiquent la langue française à la maison comme langue maternelle. Nous voulons aussi mesurer la pratique des autres langues : arabe, berbère et anglais par les apprenants.

Rubrique n°3: Représentations de la femme dans le manuel scolaire de français de la première année moyenne

Il s'agit de mettre en évidence les représentations que se font les apprenants de la présence ou non de la femme. En posant la question sur le choix d'inclure une figure féminine ou non, nous tendons à avoir l'opinion subjective des enquêtés là-dessus surtout que certaines illustrations en question sont à un degré zéro de présence de l'élément féminin. Cela donne des perspectives d'analyse des représentations sexuées dans le manuel scolaire en question. L'objet principal de cette partie du questionnaire est d'avoir des informations sur l'impact des représentations de la femme dans le manuel scolaire sur celles de la femme dans l'esprit et l'imaginaire de l'apprenant.

Rubrique n°4 : Perception du genre

La question est de savoir comment les enquêtés conçoivent la notion de sexe (caractéristique humaine d'ordre comportemental) et celle de genre linguistique. Savent-ils identifier le genre grammatical des mots en français ?

Selon quels critères se basent-ils pour le savoir ? Enfin, nous avons tenu à interroger les jeunes enquêtés sur une problématique ambitieuse, celle de la place de la femme : professionnelle ou femme au foyer. Cette femme qui est leur professeur à l'école et leur mère chez eux à la maison.

1-1-Résultats, observations et interprétations

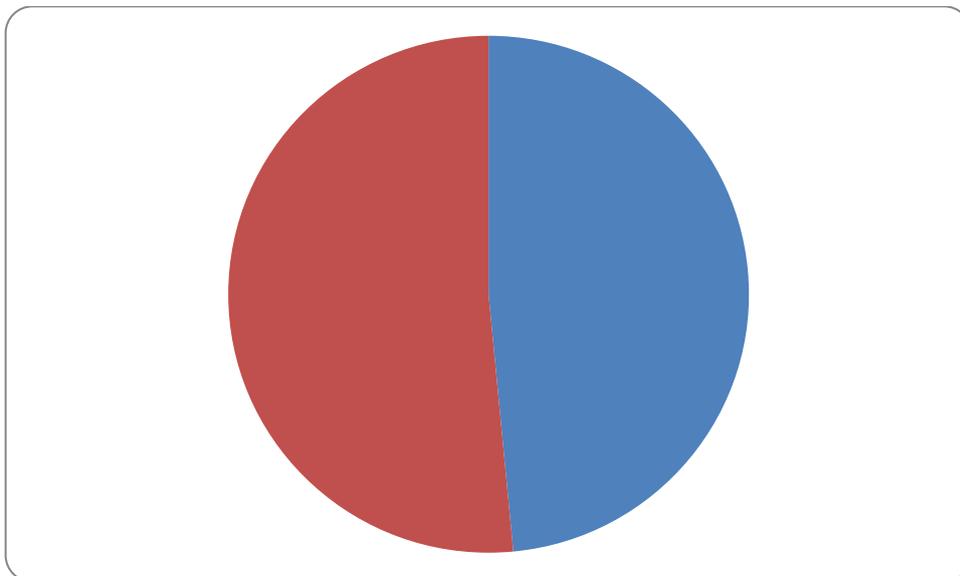
Question1 : Répartition de genre

1)-Sexe : masculin

Féminin

Graphe 7

Répartitions des enquêtés selon le genre



Garçons

Filles

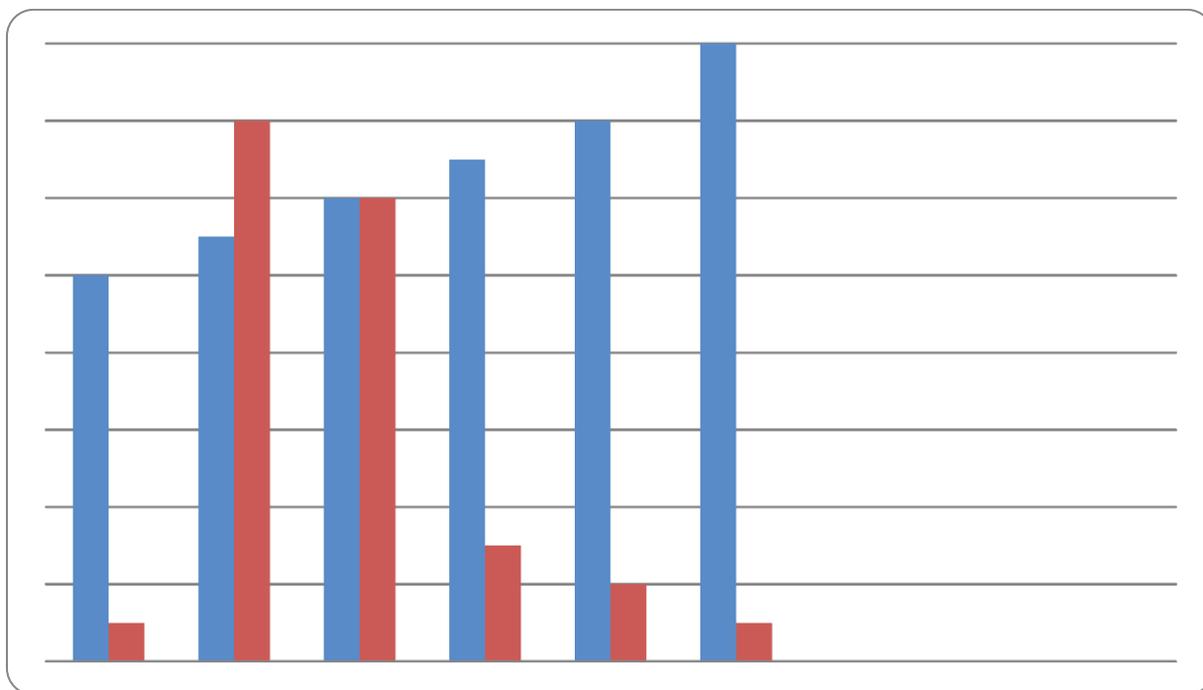
Les enquêtés sont répartis de façon presque égale en genre comme le montre le graphe de la répartition des enquêtés selon leur sexe. 51, 51% de l'échantillon est représenté par les filles et 48, 48% représentent les garçons.

Question 2 : Âge

Les données relatives à cette information sont résumées en ce graphe :

Graphe 8

Répartition des enquêtés selon leur âge



 Âge de l'élève

 Nombre d'élèves

L'âge des enquêtés, comme le montre le graphe n°2, est situé entre 10 et 16 ans. La grande majorité est âgée entre 12 et 14 ans.

Question 3 / 4 :

3)-Fonction du père :.....

4)-Fonction de la mère :.....

Nous avons fait apparaître, à partir des réponses des informateurs, des catégories de professions exercées par leurs parents.

- Catégorie A -Cadre- : Directeur, médecin, architecte, professeur, ingénieur, vétérinaire, Chef de Daïra.
- Catégorie B- Gens d'affaires : Entrepreneur
- Catégorie C- Classe moyenne : Commerçant,
- Catégorie D- Classe ouvrière : Agent de sécurité, agriculteur policier, fonctionnaire, surveillant, économe, maître/maitresse.
- Catégorie E- Sans emploi.

Nous avons rassemblé les données dans le tableau suivant :

Tableau 6

Répartition des fonctions exercées par les parents selon leur classe sociale

	A-cadre	B-Gens d'affaire	C- Classe moyenne	D-Classe ouvrière	E-Sans emploi
Homme	60%	100%	85,71%	66,66%	22,22%
Femme	40%	00%	16,66%	33,33%	77,77%

Nous avons constaté une diversité en les professions exercées par les parents des enquêtés. Il y a des professions de différentes catégories : cadre, classe moyenne, classe ouvrière et sans emploi.

Il s'avère que certaines fonctions sont exclusivement masculines : directeur (d'établissement scolaire ou de banque), médecin, commerçant, policier, vétérinaire, agriculteur, chef de Daira, ingénieur et entrepreneur.

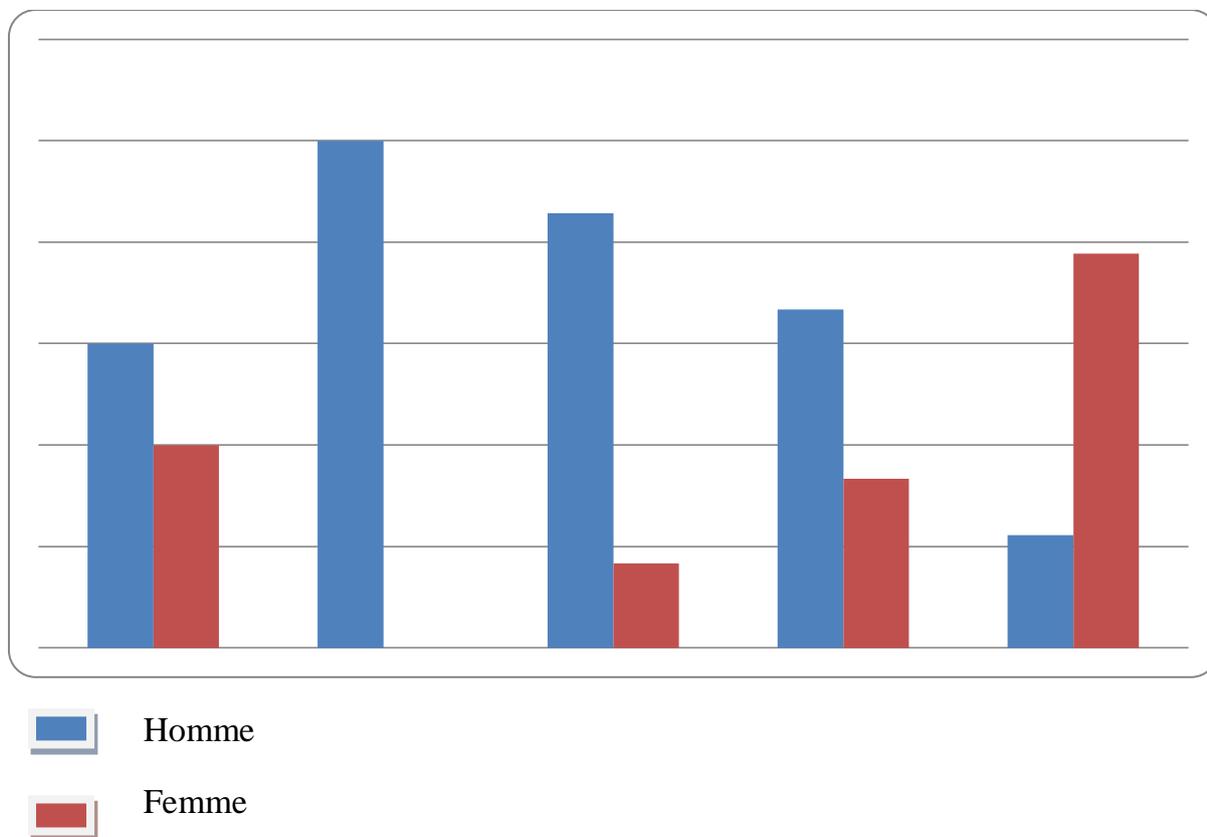
D'autres métiers sont uniquement féminins : professeur, maîtresse, employé de banque. Il ya certaines fonctions qui sont pratiquées par les deux sexes : fonctionnaire d'administration et architecte.

Ce qui a attiré notre attention est que le taux de chômage est très élevé chez les femmes. L'analyse nous donne le chiffre de 77% de sans emploi chez les mères contrairement à 22% seulement chez les pères. Cela reflète la réalité sociale algérienne où la participation féminine dans la vie active professionnelle, est loin d'égaliser celle du sexe masculin. Cela lui vaut le statut traditionnel de femme au foyer.

Afin de faciliter la lecture des données, le tableau a été reconverti en graphe statistique :

Graphe 9

Répartition des professions des parents selon les catégories A, B, C, D, E



Nous remarquons que la catégorie Cadre est en grande partie réservée au sexe masculin (60%).

La catégorie Gens d'affaires est exclusivement masculine avec un de 100%. Celle de la classe moyenne est majoritairement masculine (85%). La catégorie de la classe ouvrière ne montre aucune présence féminine. En ce qui est de la catégorie Sans emploi, elle est largement féminine (77,77%).

Ce résultat semble curieux vu le contexte géographique de l'enquête : milieu citadin. En ville, la femme a beaucoup de chance de trouver un emploi contrairement à la campagne.

Question 5 : Lieu de résidence

5)-Où habites-tu ?

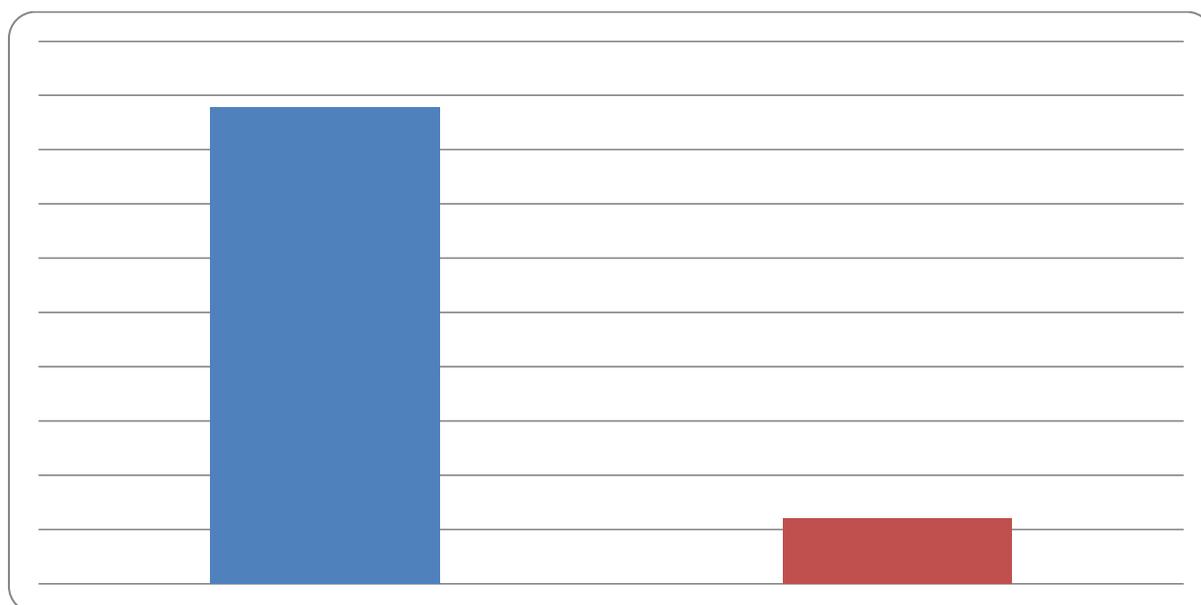
Ville

Campagne

Les données statistiques de cette question sont reconverties en graphe.

Graphe 10

Répartition des élèves selon qu'ils habitent en ville ou en campagne



Les enquêtés sont citadins en grande majorité : 87,87% habitent en ville et 12,12% habitent la campagne. Ces données renvoient à celle de la question précédente.

Les élèves habitent, en majorité (87,87%) en ville et le taux de chômage chez les femmes est très élevé : 77,77%. Cet état de fait s'explique-t-il par un niveau d'instruction faible chez les femmes de la région ? Renvoie-t-il à une politique de discrimination vis-à-vis du travail de la femme ? La réponse à cette question nécessite une autre enquête et un autre sujet d'étude.

Question 6 : Langue(s) maternelle(s)

Quelle est ta langue maternelle ?

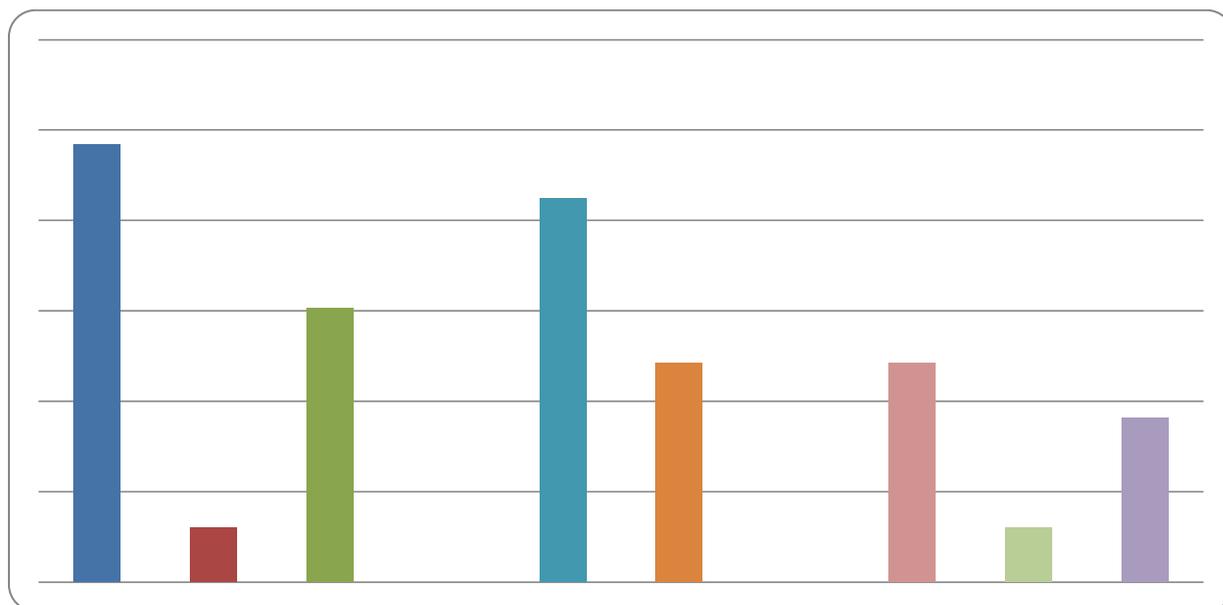
Arabe Français Berbère Anglais

Autres

Afin de mieux analyser les réponses à cette question, elles sont représentées en graphe statistique comme suit :

Graphe 11

Répartition des langues maternelles des élèves



Selon les déclarations des enquêtés, 24,24% d'entre eux ont l'arabe populaire comme langue maternelle contrairement à 3,03 % ayant le français comme langue maternelle.

En ce qui est de la langue berbère, 15,15% des élèves affirment l'avoir comme langue maternelle. Pour la langue anglaise, elle s'avère n'être langue maternelle d'aucun des participants à notre enquête. Nous avons été surpris de constater que les élèves avaient plusieurs langues maternelles : 21,21% des élèves classent l'arabe et le français dans le statut de langue(s) maternelle(s).

Par contre, 12,12% optent pour l'arabe et le berbère tandis que 9,09% ont le français et le berbère comme langues maternelles. Pour la langue française, 3,03% seulement des participants affirment l'avoir comme langue maternelle. Ces résultats reflètent la situation de plurilinguisme qui caractérise la société algérienne.

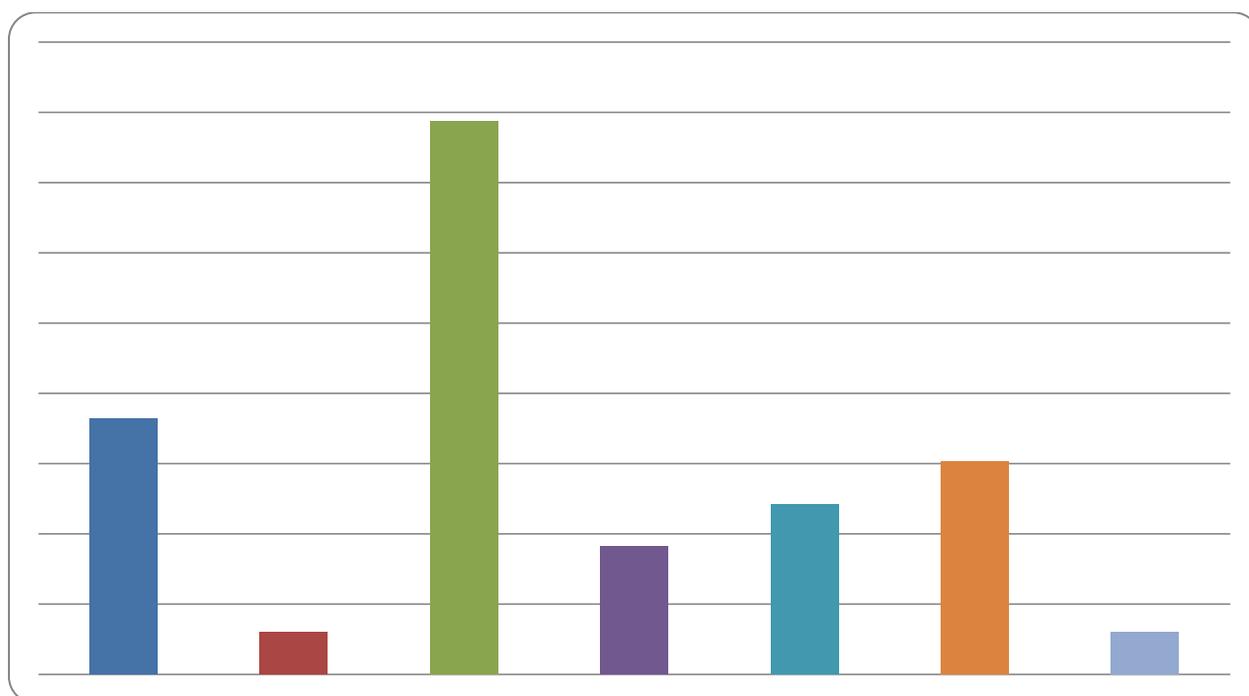
Question 7 : Langues parlées à la maison

7)-Quelle est la langue que vous pratiquez à la maison ?

Arabe Français Berbère Anglais
Autres

Graphe 12

Répartition des langues parlées dans la vie quotidienne des élèves



En ce qui est de la pratique des langues au quotidien, les réponses des élèves étaient riches et diversifiées. La grande part, 93,39% pratiquent les deux langues : l'arabe populaire et le français.

La langue arabe est pratiquée par 18,18% seulement des sujets participant à notre enquête. Par contre, 12,12% déclarent utiliser la langue berbère et la langue arabe dans leurs communications quotidiennes et familiales.

Le français et le berbère sont parlés par 9,09% de nos enquêtés. Le français à lui seul n'est pratiqué que par de 3,03% des élèves. En final, 3,03% des élèves affirment pratiquer la langue arabe populaire, le français ainsi que l'anglais dans leurs pratiques langagières quotidiennes. Ainsi, nous remarquons que les apprenants interrogés s'épanouissent dans un bain linguistique très riche et hétérogène.

Question 8 :

8)-À ton avis, fallait-il inclure, dans l'image page 16, un personnage féminin ?

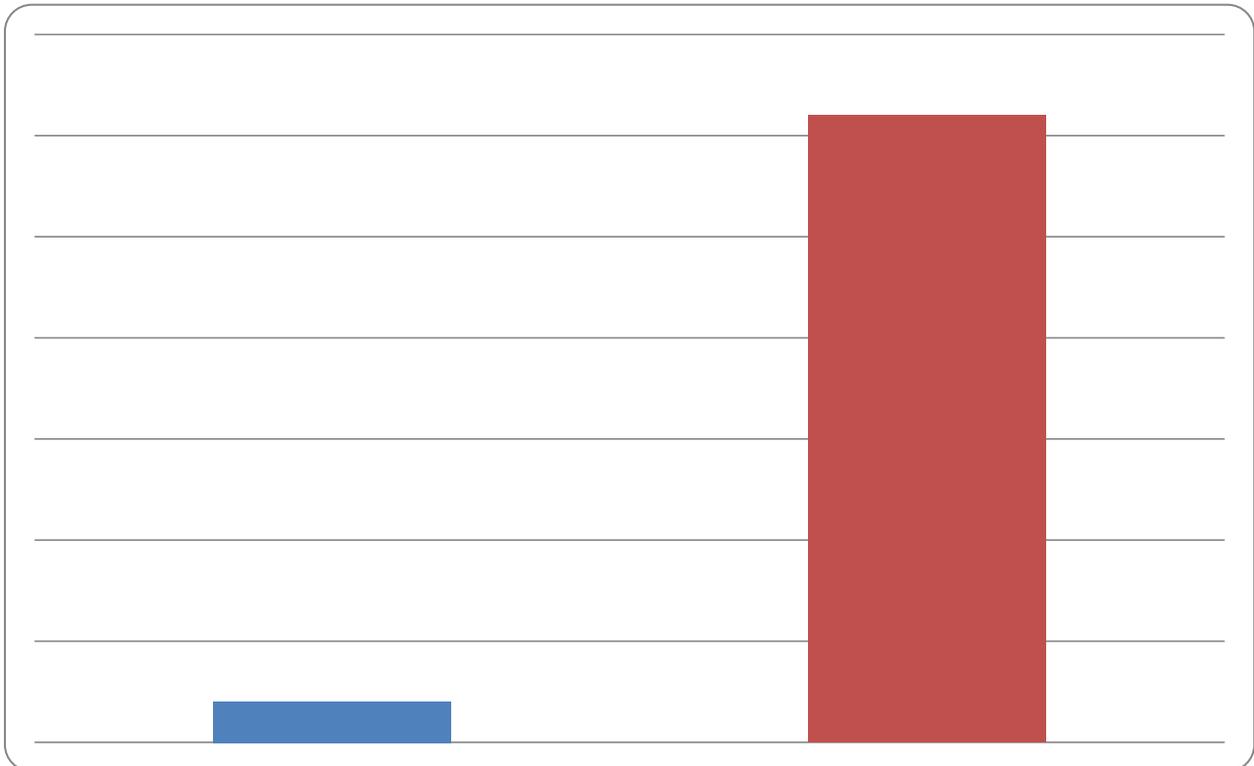
Oui

Non

Justifie ta réponse.....

Graphe 13

Répartition des réponses selon qu'elles soient positives ou négatives



En réponse à la question ci-dessus, 93,93% des sujets interrogés ont répondu négativement, c'est-à-dire qu'ils sont contre l'inclusion d'un personnage féminin sur l'illustration en question. Les explications fournies versaient presque toutes dans le même rang d'idée quoiqu'elles soient diverses. Nous en citons :

-« *L'affaire discutée dans l'image relève du domaine des hommes* » Ici, l'enquête fait référence au texte *La bourse* déjà analysé précédemment. Le thème de discussion dans ce texte était la scolarité de Fouroulou. L'élève juge que le domaine de la scolarité, dans ce cas, est réservé aux garçons. Ce texte est écrit durant les années 50, période de la colonisation française en Algérie. Dans cette époque, l'enseignement était exclusif aux garçons.

Par contre, un taux très faible de 6,06% a estimé la présence d'un personnage féminin nécessaire.

1-2-Thèmes récurrents

1-2-1-Femme douce, gentille, tolérante, polie...

Les enquêtés puisent leur représentations de leurs connaissances antérieures concernant la scolarité, la position et le rôle de la femme dans la société. Nous pouvons aussi sous-entendre que l'apprenant explique cela en se référant au stéréotype répandu, selon lequel la femme ne doit pas avoir un avis lorsque les hommes discutent.

-« C'est une affaire d'homme et il ne faut pas mettre une femme dedans ! »

-« Parce que l'histoire concerne les garçons »

-« Parce que les femmes n'ont pas le droit de se mêler dans les affaires des hommes »

D'autres informateurs expliquent leur réponse négative concernant la nécessité de la présence d'un personnage féminin dans l'image page 16 par une représentation préétablie qu'ils se font de la femme, puisque le contexte de l'image est bien la campagne. Dans leur imaginaire, la femme de la campagne ne sort pas de la maison puisqu'elle n'en a pas le droit.

-« Parce que les femmes ne sortent pas et n'ont pas une place à l'extérieur de la maison »

-« Parce que les hommes de la campagne ne laissent pas sortir les femmes, en dehors du domicile familial »

-« Parce que les femmes n'ont pas le droit de sortir de la maison »

Nous enregistrons des explications basées sur des représentations mentales stéréotypées sur la femme. Ces représentations sont dévalorisantes et discriminatoires vis-à-vis de la femme. Les réponses positives à la question n°8 n'étaient que du nombre de 2 (06%) de l'ensemble des réponses.

Ce nombre très faible d'enquêtés pensant qu'il fallait inclure un personnage féminin dans l'image page 16 est très significatif. Cependant, le graphe de la répartition des enquêtés selon leur sexe montre que les filles sont plus nombreuses que les garçons dans la classe choisie comme échantillon de notre travail d'étude.

Pour argumenter leur choix de réponse, les enquêtés ont affirmé que la présence d'un personnage féminin aurait pu rendre l'histoire, racontée par l'image avant le texte, meilleure. Cela laisse à penser au besoin des enquêtés d'équilibrer l'histoire puisque la société n'est jamais constituée que par des hommes. La présence d'un élément féminin semble équilibrante pour nos petits apprenants.

Toutefois, les élèves ont une représentation dévalorisante de la femme/la fille. Ils sont convaincus que la femme ne bénéficie pas des mêmes droits que l'homme et que certains domaines lui sont interdits. C'est une représentation stéréotypée et discriminatoire. La faible représentativité quantitative et qualitative de la femme dans le manuel scolaire vient renforcer cette représentation discriminatoire à l'égard du sexe féminin.

Question 9 :

9)-À ton avis, pourquoi il n'y a pas de personnage féminin dans l'image page 122 ?

À cette question, les réponses ont fait ressortir un arsenal d'adjectifs qualificatifs qualifiant les hommes ainsi que les femmes.

-« *Les hommes ne sont pas tolérants. Les femmes sont gentilles et douces* »

-« *Les hommes sont violents et les femmes sont calmes* »

-« *Les filles sont sages* »

-« *Les femmes sont plus tolérantes que les hommes* »

-« *Les filles sont polies* »

-« *Les filles sont douces et n'aiment pas les jeux de mains* »

-« Les garçons ne sont pas sages contrairement aux filles »

Dans les réponses, les femmes sont qualifiées de tolérantes, gentilles, douces, polies, calmes et sages. Les hommes, par contre, sont traités de violents, méchants, agressifs et insolents. Là aussi, la femme, quoique valorisée, semble être associée à la caractéristique de faiblesse puisque certaines réponses affirment que :

-« Les filles ont peur d'être blessées par les garçons »,

« Elles n'aiment pas les jeux de mains ».

D'autres élèves croient que les femmes ne sont pas du tout concernées par le sujet traité, en l'occurrence, la tolérance et l'amitié :

« Les femmes ne sont pas concernées par le sujet ».

Une autre réponse n'a pas manqué de nous marquer :

« Les filles ne se bagarrent pas avec les garçons par respect à eux ».

Ici, l'aspect mis en relief, par le jeune apprenant, est celui de l'idée reçue sur la femme qui ne montre pas ses émotions (colère, mécontentement, joie...) devant l'homme parce que cela porte atteinte à sa féminité.

Certaines réponses font surgir le phénomène de la violence du sexe masculin à l'égard du sexe féminin :

« Les filles ne se bagarrent pas avec les garçons parce qu'elles seront battues par les garçons ».

Nous nous rendons compte que toutes les réponses des enquêtés sont conformes à des idées reçues sur les femmes et les hommes puisées dans l'imaginaire populaire algérien et reprises par les petits apprenant.

Question 10 :

10)-Dans l'image page 129, la personne qui prépare un gâteau est :

Un homme

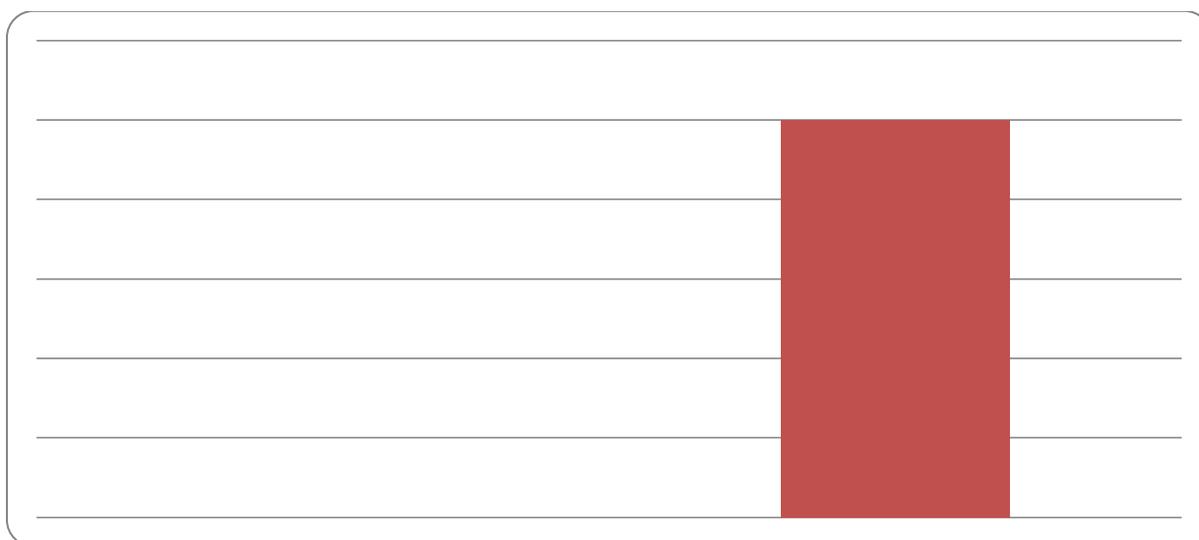
Une femme

Justifie ton choix ?

Les réponses à cette question sont représentées en le graphe suivant :

Graphe 14

Répartition des réponses : homme, femme



Toutes les réponses à cette question ont confirmé qu'il s'agit d'une femme : 100% des réponses. Les enquêtés se sont tous mis d'accord sur une seule explication de leur choix de réponse mais qui est formulé de diverses façons :

-« *C'est la femme qui s'occupe de la cuisine et l'homme de son travail à l'extérieur* »

-« *La femme s'occupe de la maison et de la cuisine* »

-« *Ce sont les femmes qui préparent les gâteaux* »

-« *L'homme ne s'occupe pas des travaux domestiques* »

-« *L'homme ne sait pas cuisiner* »

Toutes les réponses avancées affirment que la cuisine est un domaine exclusivement féminin. L'homme n'est concerné en aucun cas par les tâches ménagères comme la préparation d'un gâteau. D'autre part, certains enquêtés ont choisi leur réponse en se fiant à l'aspect physique de la personne sur l'image page 129.

-« Les mains, sur l'image, sont celles d'une femme »

-« Les bras de la personne, sur l'image, sont ceux d'une femme »

Ils affirment qu'il s'agit d'une femme puisque les mains sont corpulentes. Dans ce cas de figure, la femme est identifiée selon une caractéristique qui lui est, généralement attribuée, dans la société algérienne, c'est celle d'avoir une forte corpulence physique, c'est-à-dire grosse. Nous sommes en face d'un stéréotype de représentation de la femme. D'un autre côté, certaines interprétations des enquêtés sont formulées selon des caractéristiques appelées a priori, « féminines » : adresse, patience, douceur, souplesse, féminité,...

-« Les mains de la femme sont plus légères »

-« Les femmes préparent les gâteaux parce qu'elles sont patientes »

-« Les mains de la femme sont plus jolies et plus douces que celles d'un homme »

-« Parce qu'elle a mis du vernis »

Nous sommes en face d'une femme symbole de légèreté, de finesse, de souplesse, de douceur, de beauté et de féminité. Les enquêtés ont puisé de leur stock de stéréotypes ancrés dans l'imaginaire commun. Ils rangent la femme dans son image de femme féminine c'est-à-dire, fragile, belle et fine.

Question 11 :

11)-Veux-tu avoir, l'année prochaine, un professeur de français ?

Homme

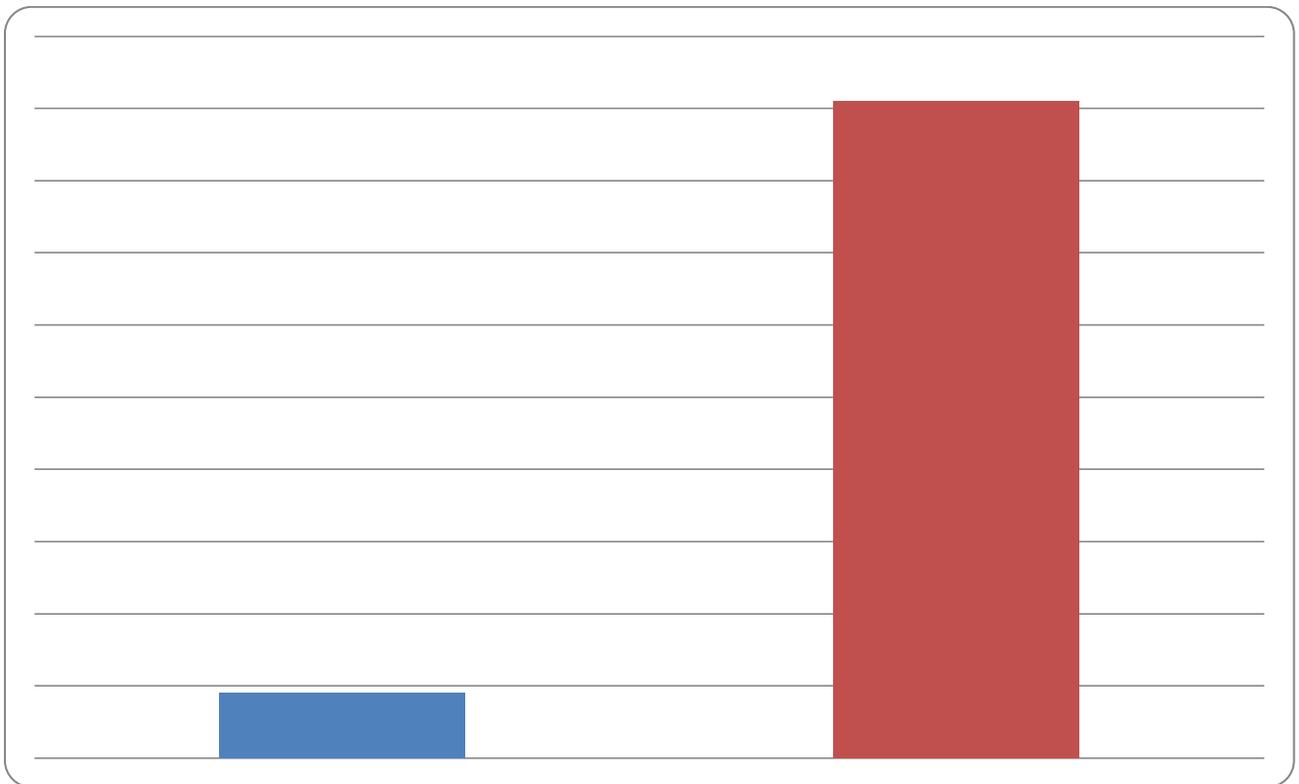
Femme

Justifie ta réponse

Les réponses sont récapitulées dans le graphe suivant :

Graphe 15

Répartition des réponses : homme, femme



Une grande majorité des enfants (90%) ont affirmé vouloir avoir une professeure de français, l'année prochaine. Leurs raisons étaient diverses. Certains pensent que la femme est gentille et douce :

-« *Elle est gentille* »

-« *Elles (les femmes) sont plus douces et compréhensives* »

D'autres estiment que les professeurs hommes sont nerveux, impatientes :

-« *La femme est plus gentille et moins sévère que l'homme* »

-« *L'homme est plus nerveux* »

-« *Parce que la femme est plus douce que l'homme* »

La capacité à mieux expliquer les cours est un critère crucial pour les enquêtés pour fonder leur choix de réponse. Ils croient que la femme est plus douée que l'homme en métier d'enseignant :

-« *Elle explique bien* »

-« *Elle explique mieux que l'homme* »

-« *Parce qu'elle est plus douée* »

L'analyse des réponses justifiant le choix des enquêtés montre que la femme est supérieure en ce qui est de certaines qualités : compréhension, douceur, finesse et capacité à communiquer. De leur côté, les hommes sont représentés de façon dévalorisante. On leur reproche d'être durs, impatientes, sévères et non aptes à exercer le métier d'enseignant. Cependant nous constatons que la femme est perçue selon des représentations stéréotypées de femme féminine investie dans des métiers considérés comme une continuation à sa vocation de mère de famille.

Question 12 :

12)-Le directeur de ton établissement est un homme. Si tu avais une directrice, Comment serait ton comportement à l'école ?

Plus discipliné

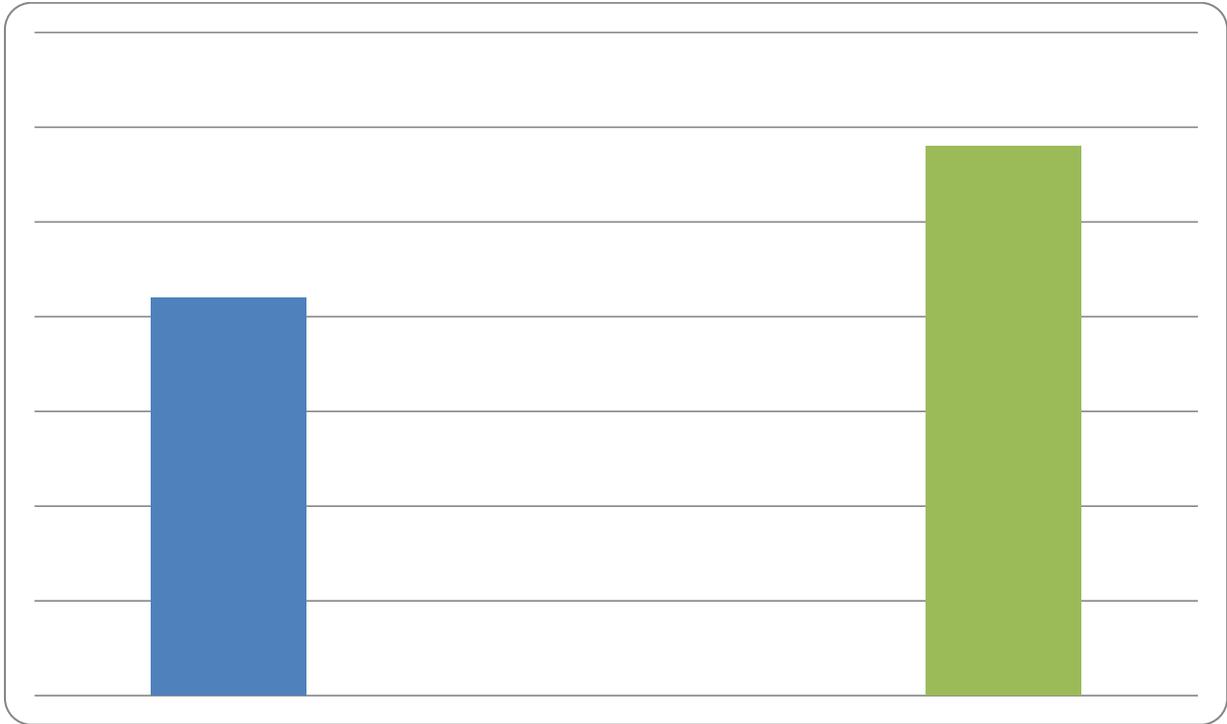
Moins discipliné

Le même comportement

Les réponses à cette question étaient très diverses. Elles sont assemblées sous forme d'un graphe comme suit :

Graphe 16

Répartition des réponses : plus discipliné, moins discipliné ou même comportement



Cette question vise à saisir l'intérêt des élèves pour avoir une directrice d'établissement. Nous voulons savoir, à travers cette question, quel serait le comportement des enquêtés dans ce cas. Une tranche des réponses, en l'occurrence, 57,57%, était pour l'idée d'adopter un même comportement que celui de l'année en cours. Par contre, 42,42% disent avoir plus de discipline s'ils avaient une directrice d'établissement au lieu d'un directeur d'établissement. Aucun ne pense avoir un comportement moins discipliné dans le cas de figure. Cela pourrait s'expliquer par l'identification que se font les jeunes enquêtés de leur éventuelle directrice, à leur mère. C'est l'aspect d'autorité maternelle qui est attribuée à la femme dans ce cas.

Dans la société algérienne, il est assez répandu que l'un des parents assume le rôle de l'autoritaire. Généralement, c'est à l'homme d'en être le responsable. Quelquefois, ce rôle revient à la femme.

1-2-2-Perception du genre

Question 13 :

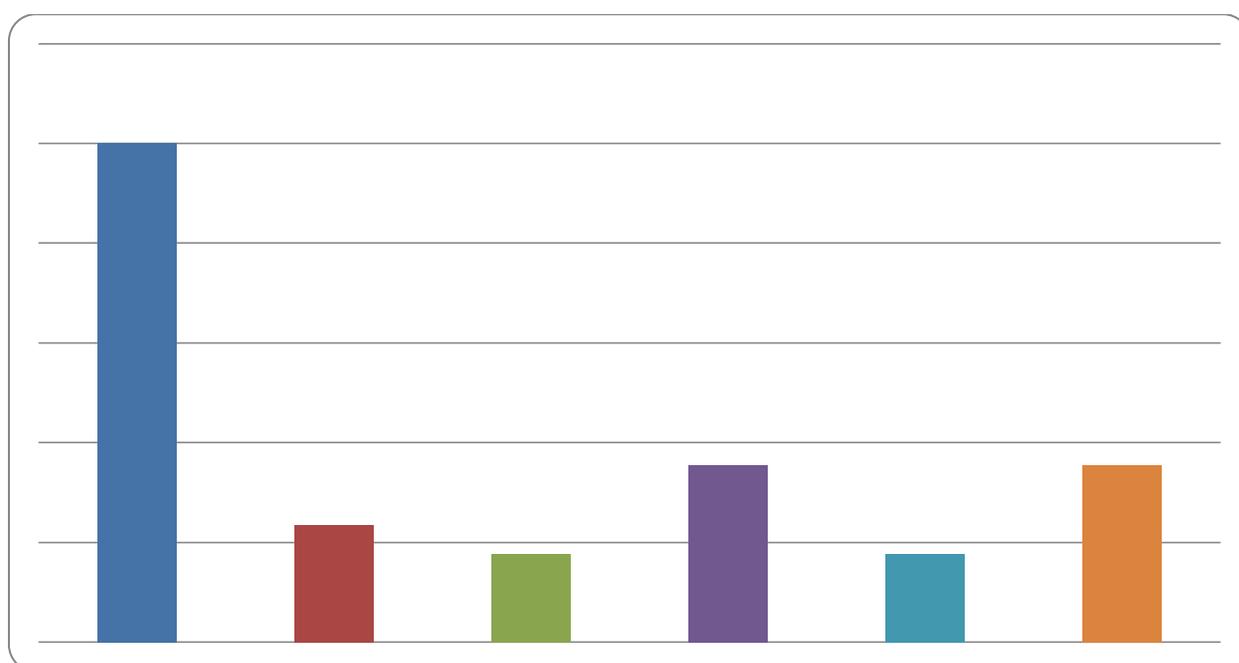
13)- À ton avis, pourquoi le mot « la table » est féminin ?

Pourquoi le mot « le soleil » est masculin ?

Les réponses à cette questions étaient hétéroclites. Elles sont représentées par le graphe suivant :

Graphe 17

Répartition des critères choisis par les élèves



Certains d'entre eux ont cité l'aspect morphologique de la langue afin d'expliquer le genre féminin du mot « La table » par la présence de l'article défini féminin « la » (70%). D'autres (11,76%) ont expliqué cela par la présence d'un « e » à la fin du mot « table ».

Puis, nous trouvons d'autres réponses affirmant que « la table » est du genre féminin puisque l'on ne peut dire le contraire (8,82%). D'autres explications sont avancées et cette fois, c'est l'aspect linguistique qui en est la source.

Elles affirment que cela s'explique par le fait que l'arbre, duquel on extrait le bois pour fabriquer l'objet table, est féminin, dans la langue arabe dialectale : « chadjara », donc, le mot « la table » doit être féminin lui aussi : 17,70%. Ici, nous pouvons constater qu'il y a une sorte d'emprunt du genre féminin du mot en langue arabe.

Enfin, certains enquêtés trouvent que c'est plus joli de dire « la table » que de dire *« le table » : (8,82%). Quelques élèves (17,70%) ont préféré ne pas donner leur réponse à cette question.

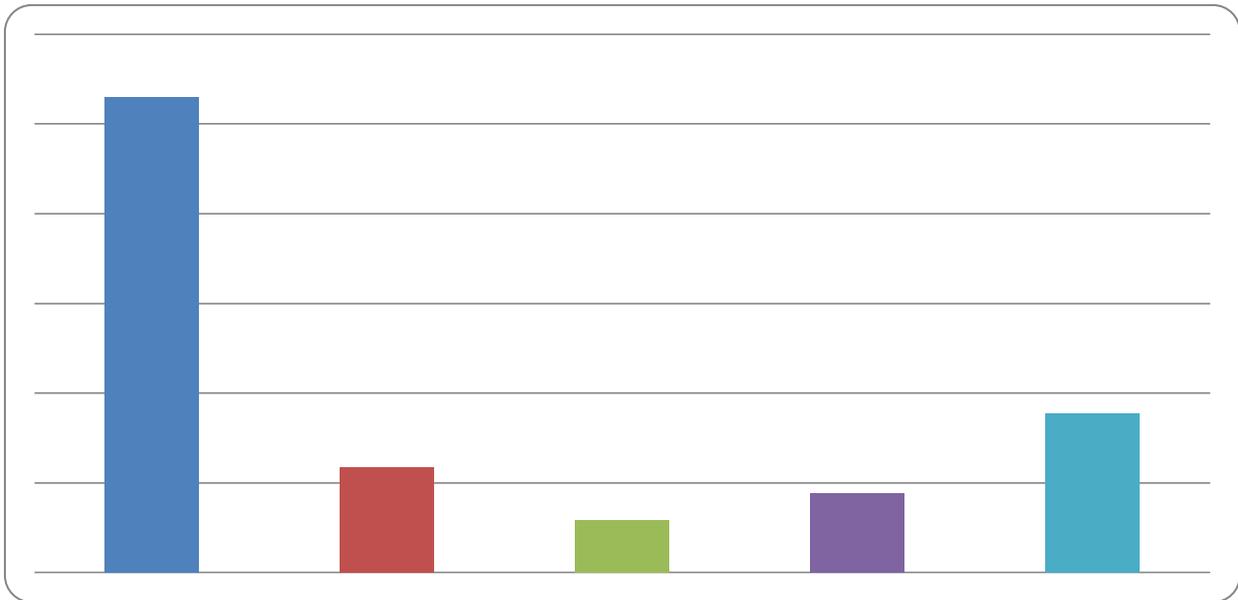
Nous observons que cette tranche assez importante d'élèves n'ont pas su expliquer le genre du mot « la table ». Cela traduit les difficultés que rencontrent nos jeunes apprenants à assimiler les règles de la grammaire française jugées trop compliquées.

Toujours dans la même question, nous avons demandé aux jeunes enquêtés de donner leur avis concernant le genre masculin du mot « le soleil ».

Les réponses convergent mais ressemblent à celle justifiant le genre féminin du mot « la table ». Le graphe suivant illustre les réponses des élèves :

Grappe 18

Répartition des critères choisis par les élèves



La majorité des enquêtés ont expliqué le genre masculin du mot « le soleil » par la présence de l'article défini masculin « le » et l'absence, cette fois-ci, du « e » à la fin du mot « soleil » : 52,94%. D'autres ont estimé que c'est lourd de dire *« la soleil » est que cette combinaison du mot « soleil » avec un article défini féminin « la » n'existe pas en langue française : 8,82%. Par contre, 5,88% pensent que le substantif « soleil » est du genre masculin, ce qui donne le genre masculin au groupe nominal « le soleil ». D'autre part, 11,76% des élèves affirment que le mot « le soleil » doit être de genre féminin. Ils se basent sur le fait que son équivalent en arabe « al chams » est de genre féminin. Un taux important d'élèves s'est abstenu de répondre à cette question : 17,70%.

Question 14 :

14)- Quel est le genre des mots suivants ?

Coche la case qui convient :

Le chat : masculin féminin

La gazelle : masculin féminin

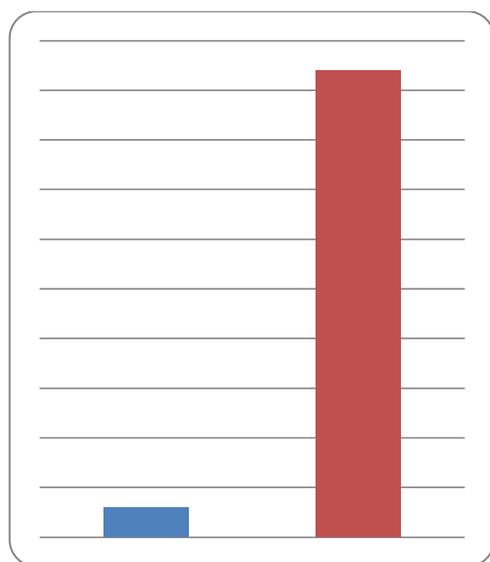
Chaise : masculin féminin

Tableau : masculin féminin

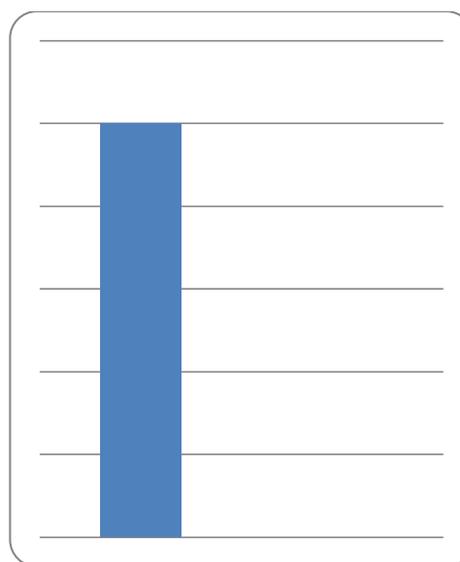
À travers cette question, nous voulons estimer la connaissance des élèves du genre grammatical des noms en langue française. Nous avons choisi quatre substantifs proches de l'univers des enfants afin de faciliter leur compréhension. Deux substantifs ont été présentés avec un article défini et deux autres sans article. Les réponses à cette question sont illustrées sous forme de graphes comme suit :

Répartition des réponses selon les genres : féminin, masculin

Graphe 19:Le chat



Graphe 20:La gazelle

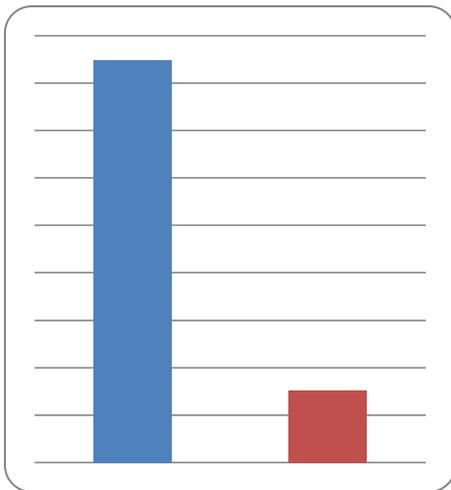


1-Le chat : 93,93% ont su que le mot « le chat » est de genre masculin contrairement à 6,06% qui ont répondu que le mot « le chat » est de genre féminin.

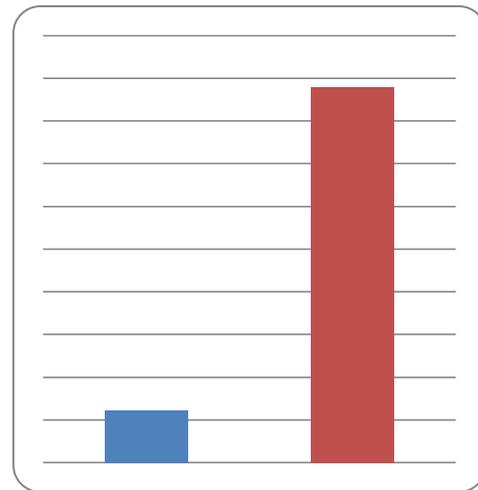
2-La gazelle : 100% des enquêtés ont répondu que le mot « la gazelle » est de genre féminin. La grande majorité des élèves ont su définir le genre des deux mots avec succès. Cela peut être lié à la présence des articles « le » et « la » qui ont aidé les apprenants à identifier le genre grammatical des mots proposés.

Nous constatons que ces apprenants se basent sur les outils grammaticaux, en l'occurrence les articles, pour identifier le genre grammatical en français.

Graphe 21 : Chaise



Graphe 22: Tableau



3-Chaise : 84,84% des réponses affirment que le substantif « chaise » est féminin et 15,15% pensent que qu'il est du genre masculin.

4-Tableau : 87,87% des réponses affirment que le mot « tableau » est de genre masculin mais 12,12% pensent qu'il s'agit d'un substantif de genre féminin. Cette convergence dans les réponses peut être expliquée par la non présence des articles définis qui permettent aux enquêtés d'identifier le genre grammatical des substantifs en question. Les apprenants ont peut être fait le parallèle avec les équivalents des mots donnés en langue arabe et ont affirmé que le genre grammatical des mots doit être idem avec celui qu'il prennent en cette langue.

Question 15 :

15)-La phrase : « Les belles fraises ! » est au :

Féminin

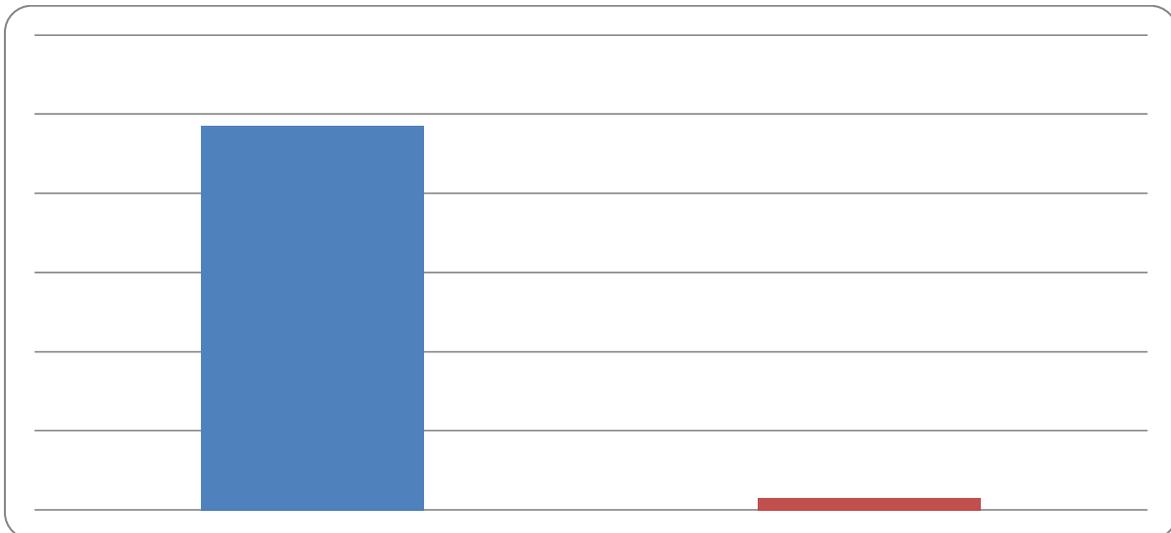
Masculin

Justifie ta réponse

Les données de cette question sont résumées en le graphe suivant :

Graphe 23

Répartition des réponses selon le genre



Cette fois-ci, la question vise à déterminer la capacité des élèves à identifier le genre grammatical d'une phrase. Une majeure tranche des élèves (96,96%) ont affirmé que la phrase en question est du genre féminin contrairement à 3,03% qui pensent qu'elle est du genre masculin. Nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle les apprenants ont fondé leur choix de réponse sur l'adjectif qualificatif « belles » ainsi que le substantif « fraises » pour identifier le genre grammatical de la phrase.

Nous constatons que, grosso modo, les enquêtés ont leur propres repères qui leur permettent d'identifier le genre grammatical des substantifs, des adjectifs et même des phrases de la langue française.

Ils se basent généralement, sur la présence ou non de l'article défini masculin « le » ou féminin « la » ainsi que les marques du féminin, le « e » final des mots.

1-2-3-Femme au foyer

Question 16 :

16)- À ton avis, la place idéale de la femme est :

À la maison

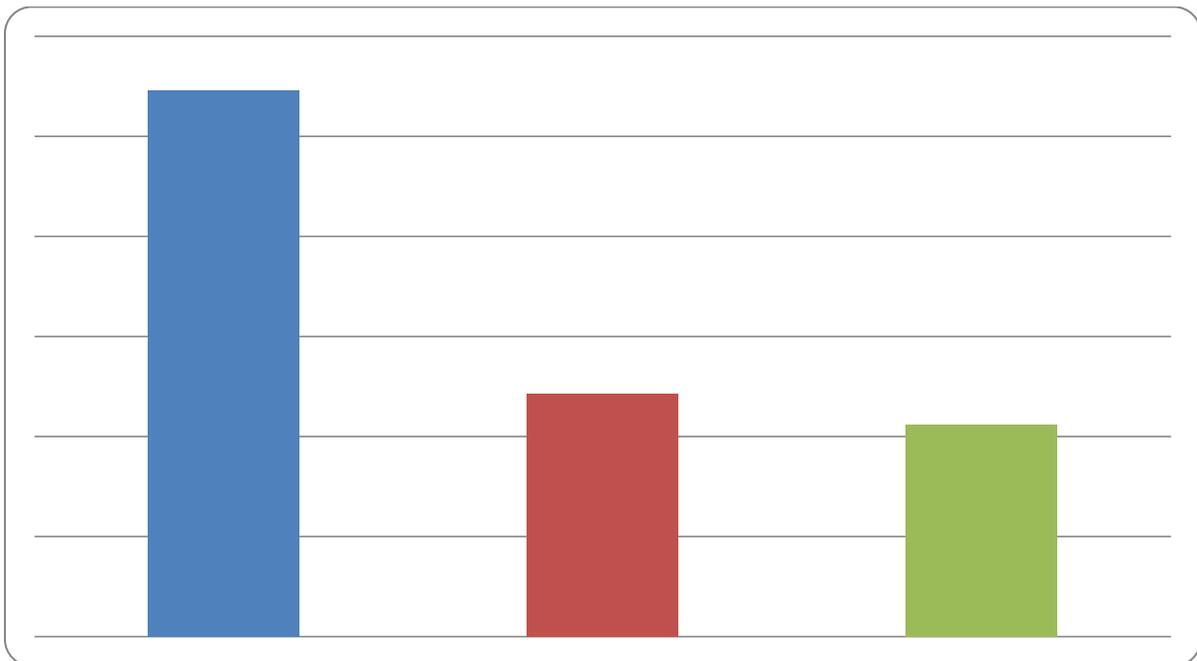
Au travail

Justifie ta réponse

Les données statistiques de cette questions sont diverses. Elles sont représentées sous forme de graphe comme suit :

Grappe 24

Répartition des réponses : À la maison/ À l'extérieur/ À la maison et à l'extérieur



Cette question résume le point de vue des apprenants sur la représentation que se font de la place idéale de la femme qu'elle soit femme au foyer, femme active ou assumant les deux rôles en même temps.

En réponse à la question, 54,54% des élèves estiment que la femme doit être dans son foyer à s'occuper de ses enfants et de son mari. Cependant 24,24% trouvent que la femme doit être au travail comme son homologue l'homme.

Toutefois, 21,21% sont convaincus que la femme doit paraître dans les deux contextes, familial et professionnel. Ils estiment qu'elle est en mesure de faire l'équilibre entre son devoir de mère et d'épouse ainsi que son statut d'élément actif au sein de la société. Pour cela, les élèves étaient priés d'avancer des arguments justifiant leur choix de réponse. Ceux qui pensent que la femme doit s'investir dans son rôle de mère l'ont justifié par le besoin de s'occuper de sa famille :

-« Elle doit s'occuper des enfants »

-« Elle prépare le déjeuner »

-« Pour être là quand les enfants rentrent de l'école »

-« Elle doit s'occuper de son mari et de ses enfants »

-« En général, c'est l'homme qui travaille et la femme reste à la maison »

Ainsi, la femme est représentée selon le modèle traditionnel stéréotypé de femme dévouée aux tâches ménagères et au soin de sa famille. Une autre partie consistante (24,24%) des réponses estiment que la place idéale de la femme est à l'extérieur. Ils ont expliqué cela par son droit d'égalité avec son homologue l'homme:

-« La femme doit être l'égal de l'homme »

Les informateurs ont expliqué leur point de vue par leur croyance en le droit d'égalité entre l'homme et la femme. La mondialisation et les nouvelles technologies ont un impact important sur la perception de la condition de la femme et son émancipation ainsi que l'égalité des genres.

Les médias (chaînes de télévisions, journaux, internet) ont fortement contribué à la divulgation de l'image de la femme active. La femme est présentée partout et dans toutes les situations sociales : comme médecin, chercheur, journaliste, femme politique... Ces images sont ancrées dans l'esprit des enfants et elles sont reproduites dans leurs réponses. Certains font confiance à la capacité de la femme à concilier entre son devoir de mère et d'épouse ainsi que son épanouissement professionnel.

-« Elle peut concilier entre sa famille et son travail ».

Une autre partie des réponses semblent favoriser le statut de la femme active et professionnelle. En effet, 24,24% des élèves pensent que la femme trouve sa place idéale dans sa vie professionnelle. Ils avancent l'argument du droit de la femme au travail tel l'homme. Ils projettent l'image de leurs mères qui travaillent et voient que la femme peut être à l'extérieur du foyer.

-« La femme à la droit de travailler »

-« La femme doit être égale à l'homme »

D'autres élèves pensent qu'il est temps à la femme, d'avoir son indépendance financière :

-« La femme a été très longtemps mal traitée, elle a le droit d'avoir son propre argent »

Ceux qui croient que la femme doit être à la maison auprès de sa famille et aussi au travail pour participer à la vie sociale et économique ont justifié cela par leur croyance au principe de l'égalité entre les sexes :

-« La femme doit être l'égal de l'homme »

Certains dénoncent l'injustice dont est victime la femme :

-« C'est injuste que l'homme va au travail et la femme reste à la maison »

Une réponse nous a particulièrement frappé :

-« *Elle peut travailler mais elle doit faire un travail spécial à la femme* ».

Cette réponse reproduit le stéréotype de la « répartition » sexuée du monde professionnel en : professions féminines et professions masculines.

Un autre apprenant affirme :

-« *Elle doit aider son mari en tout* ».

Cela laisse à penser que la femme est toujours perçue en seconde position, derrière l'homme. Si elle travaille, elle le fait pour aider son mari et non pas pour son propre épanouissement personnel.

En résumé, nous nous rendons compte que les représentations de la femme dans l'imaginaire de nos enquêtés sont fortement stéréotypées et sont conformes à un modèle traditionnel de représentation censé être révolu. Ils conçoivent la femme limitée à son rôle de mère et d'épouse sans aucune participation à la vie professionnelle, économique et active au sein de la société. Cela reproduit les schémas retrouvés dans les représentations de la femme proposés et véhiculés par le manuel scolaire de française de la première année moyenne, matière première du corpus de la présente étude. Ce manuel reproduit des clichés à travers les idées et les images associées au rôle de la femme dans la société algérienne. Ainsi, il contribue au développement et au maintien de ces stéréotypes dévalorisants à l'égard de la femme au lieu de participer à les éradiquer.

Dans notre analyse des représentations des femmes dans le manuel scolaire de français de la première année moyenne, nous ne prétendons point à l'exhaustivité. Il ne s'agit que de l'analyse d'un seul manuel d'une seule matière utilisée à un moment donné dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Toutefois, nos résultats montrent que les élèves sont confrontés à des modèles d'identification conformes à ce que l'on appelle les stéréotypes de sexe, particulièrement par rapport aux rôles assignés à la femme dans la société algérienne.

Le manuel expose une image de la femme totalement investie dans son milieu familial sans avoir la moindre participation effective à la vie économique, sociale et scientifique. Les recommandations des Nations Unies ne cessent d'appeler les éditeurs, les illustrateurs, les concepteurs et les auteurs des manuels scolaires à banir les représentations discriminatoires dans ces outils à vocation pédagogique. Les études menées sur l'analyse des représentations sexuées dans les manuels scolaires de part le monde, affirment que l'image des femmes et des hommes sont traitées différemment et que les femmes sont moins représentées que les hommes.

Les acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire sont appelés à participer à la promotion des relations égalitaires entre les sexes. L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, dans son Guide Méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire propose des pistes pour un système de genre égalitaire dans les manuels scolaires : « *Éliminer les stéréotypes et le sexisme le plus criant n'est pas suffisant. Il faut contrôler l'ensemble des représentations données des hommes, des femmes, des garçons et des filles* »⁶⁶. D'après notre étude, le personnage dans un manuel scolaire semble incarner les représentations du féminin et du masculin, c'est pour cela qu'il faut gérer les représentations sexuées du féminin et du masculin dans le livre scolaire.

L'utilisation des personnages neutres peut s'avérer efficace en matière de lutte contre le sexisme dans le manuel scolaire. On peut utiliser « l'élève, l'enfant », « la personne » au lieu « du garçon », de « la fille », de « l'homme », « la femme »... Cela permet d'instaurer la généralisation des caractéristiques et des identifications équilibrées sans qu'elles soient féminines ou masculines. Les manuels scolaires, quoiqu'ils soient reflets de la réalité, ne peuvent être que des mises en scène qu'ils proposent au consommateur : l'apprenant. Ainsi, ils sont en mesure d'offrir des modèles de comportements sociaux, d'identifications individuelles ou collectives et des valeurs égalitaires et respectueuses de l'égale représentation des sexes.

⁶⁶ BRUGELLES Carole, CROMER Sylvie. *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires*. Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire, UNESCO, 2008, in unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf. Consulté le 12/09/2010. P41.

Il est recommandé d'approcher les représentations exprimées dans les manuels scolaires et celles existantes dans la réalité. En effet, dans la vie réelle, les individus des deux sexes sont presque à un nombre similaire. Donc, il est souhaitable que les manuels scolaires soient vecteurs des modèles sains, positifs et valorisants de toutes les tranches de la société afin d'espérer la formation de générations d'individus positifs et valorisant toutes les composantes de la société sans aucune forme de discrimination.

De manière globale, les données de notre présente enquête attestent que le manuel scolaire étudié ne se préoccupe guère du changement de la place des hommes et des femmes dans la société algérienne mais qu'il encourage les stéréotypes ancrés dans l'imaginaire social. Les livres scolaires doivent afficher une représentation quantitative et qualitative égales des deux genres féminin et masculin.

-Une première recommandation serait d'accorder une importante attention à l'utilisation des deux genres grammaticaux au niveau des mots utilisés pour désigner les activités, les actions et les situations de communication dont il est question dans le manuel. En effet, la distinction entre le féminin et le masculin est basique dans la langue française et l'apprenant se met en face de cette réalité de façon précoce. Dans cette perspective, il est souhaitable d'employer de manière égalitaire les deux genres en évoquant notamment les métiers, les positions sociales et professionnelles, les activités culturelles et sportives...

-Une deuxième recommandation affirme la nécessité de faire apparaître les femmes dans tous les domaines et les contextes de la vie au même titre que les hommes et ce dans le souci d'une égale représentativité des deux genres.

-Intégrer les hommes dans les sphères réservées jusque là, aux femmes : cuisine, santé maternelle, éducation des très jeunes... Cela permet d'offrir aux apprenants filles et garçons les mêmes possibilités d'identification quel que soit leur sexe.

D'autres recommandations sont à noter :

-Accorder un espace plus grand à la condition de la femme dans le monde en général et en Algérie en particulier.

-Aborder certains sujets comme la violence contre les femmes (physique et psychologique), les contextes de domination qu'elles subissent en Algérie, afin de sensibiliser les jeunes apprenants.

-Expliquer certaines idées reçues sexuées qui continuent d'exister dans l'entourage des apprenants comme le choix des couleurs en se basant sur le genre ou même des règles grammaticales qui stipulent que le masculin l'emporte sur le féminin.

-Lutter contre certaines contrevérités comme la suprématie physique et intellectuelle des hommes par rapport aux femmes.

-Organiser des formations à la lutte contre la discrimination et les stéréotypes sexistes au bénéfice de toutes les personnes intervenant dans l'action pédagogique.

-Nous suggérons que la conception des livres scolaires doit être en collaboration étroite avec des spécialistes qui auront comme soucis de veiller à un traitement égalitaire de toutes les composantes de la société.

Toutes et tous s'accordent sur le rôle moteur de l'école et par là même des manuels scolaires qui sont le reflet des valeurs d'une société donnée à un moment donné de son histoire. L'école est certes un lieu de savoir et d'apprentissage mais aussi un outil majeur de transformation sociale.

Conclusion

Depuis la problématique annoncée au début de cette étude, nous avons tenu à centraliser l'analyse sur un terrain proportionnellement parallèle à l'étude des représentations. L'objectif de notre travail était d'étudier le système de représentation de la femme grâce à un outil pédagogique : le manuel scolaire. Nous voulions ainsi examiner avec deux corpus différents et complémentaires, à travers le discours d'un échantillon d'apprenants ainsi que celui du livre scolaire, l'image construite de la femme. Pour ce faire, nous avons eu recours à une méthode quantitative et qualitative. Cela nous a conduit à des tableaux et graphes statistiques que nous avons essayé de lire et commenter au mieux. Les données nous ont permis de vérifier nos hypothèses de départ de cette présente étude qui se sont avérées adjacentes aux résultats obtenus.

Après avoir examiné nos corpus, il a été démontré que :

-La femme est représentée selon un schéma traditionnel de femme s'investissant exclusivement dans l'épanouissement de son foyer et de sa famille.

-Elle est aussi perçue comme un élément actif. Elle est intégrée dans la vie professionnelle sans pour autant délaisser sa tâche de seule gérante et garante de la sphère intérieure de la famille. Elle est sensiblement moins présente dans le domaine du travail en comparaison avec l'homme.

-Une égalité de représentation quantitative et qualitative entre l'homme et la femme est certes non atteinte mais la femme reste toujours perçue à travers des images stéréotypées de femme faible, féminine, incapable d'occuper un poste de décision.

Nous admettons qu'il est encore très hâtif de parler d'un quelconque sexisme dans le manuel scolaire de française de la 1^{ère} AM étudié car une analyse d'un seul livre ne permet pas d'en juger. Ces résultats ne sont toutefois pas exclusifs et ne permettent pas de trancher manifestement sur le caractère sexiste ou non des manuels scolaires employés dans l'école algérienne.

Ils acquiescent néanmoins l'alimentation du débat sur les représentations dans les livres scolaires en Algérie afin de mieux les concevoir et les adapter aux exigences de l'ère moderne où le monde connaît des progressions énormes : nouvelles technologies de l'information, mondialisation et interculturalité. Ceci renforce notre croyance en la possibilité d'améliorer positivement, le regard que porte l'individu sur lui-même et sur les autres à travers le discours pédagogique y compris les livres scolaires.

Le but ultime de cette étude était de déployer une méthode d'analyse des représentations inspirées par des recherches imminentes déjà faites dans le domaine de l'analyse des représentations des genres (Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Thérèse Locoh). Nous ne prétendons nullement avoir atteint notre objectif. Nous l'avons juste effleuré. Nous estimons que les représentations pourraient être un terrain singulièrement intéressant à observer et à explorer surtout qu'elles se trouvent entremêlées plusieurs champs de recherche.

Nous admettons que notre étude n'est point exhaustive et que quelques ajustements sont à opérer afin d'améliorer le traitement des corpus. On pourrait envisager éventuellement une application automatique d'analyse, en l'occurrence, des logiciels adaptés à ce genre d'étude pour le traitement du contenu du manuel en question et du questionnaire aussi. Par-dessus, nous n'avons exploité qu'une partie du contenu du premier type de notre corpus : le dit-manuel (quelques textes et illustrations). Une analyse plus étendue apporterait assurément plus de résultats.

Au cours de cette présente étude et après avoir abouti à sa fin, nos recherches nous ont ouvert la voie à d'autres questionnements qui pourraient servir d'objets d'étude à d'éventuels travaux de recherche. Voici, et timidement, quelques principales perspectives de recherche qui pourraient être prospectées dans le cadre de prochaines études :

-À notre sens, il serait intéressant d'effectuer une analyse lexico-sémantique des représentations de la femme sur un nombre assez consistant de manuels scolaires, c'est-à-dire, un échantillon consistant afin de permettre une meilleure généralisation des résultats.

Nous pouvons travailler par exemple sur tous les manuels scolaires de français, de tous les paliers d'apprentissage, employés actuellement en Algérie. L'étude sera diachronique et synchronique. Cela pourrait se faire en utilisant les logiciels conçus pour cet effet. Cela permettra d'avoir des résultats plus exacts.

-En outre, l'intégration de l'élément humain intervenant sur l'action pédagogique (professeurs, inspecteurs, concepteurs, correcteurs, illustreurs des outils pédagogiques) dans un éventuel travail de recherche portant sur les représentations de la femme dans les manuels scolaires ne serait que bénéfique. Cela va dans le sens de soumettre un questionnaire aux acteurs cités afin de recueillir leurs propres représentations des deux genres : masculin et féminin et en faire un corpus d'étude. Une telle étude permettrait véritablement d'illustrer la problématique de la représentation du genre féminin dans les manuels scolaires en Algérie.

-Il serait intéressant d'approfondir la question du genre des mots désignant les êtres humains dans leur statut ou leurs activités professionnelles d'un point de vue grammatical et aussi sociolinguistique. Cela permettra de mesurer le degré de féminisation ou de masculinisation des noms de métiers en Algérie.

À la lumière de ces différentes perspectives d'éventuels travaux de recherche, nous devons donc attester que la recherche sur les représentations de la femme dans les manuels scolaires n'est pas encore achevée. Nous pensons qu'elle vient juste d'être entamée et qu'elle pourra nous conduire vers divers horizons. Ces études à venir permettront aux acteurs de l'action pédagogique d'orienter leurs démarches pédagogiques vers une égalité de fait, quantitative et qualitative des deux genres : féminin et masculin dans les supports pédagogiques.

Bibliographie

AMIREAULT, Valérie. *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lieu avec leur intégration à la société québécoise*. Dans *Langue et société*. 2008, n°45. Québec.

AMOSSY, Ruth. *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. Paris, Nathan, août 1991.

AREZKI, Abdenour. *La planification linguistique en Algérie ou l'effet de Boomerang sur les représentations sociolinguistiques*. Dans *Le français dans le monde*. 2010, n°25-2010. CNRS. pp 165-171.

AREZKI, Abdenour. *Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien*. Dans *Le français en Afrique*. 2008, n°23. CNRS. pp 23-31.

AUGER, Nathalie. « Manuels et stéréotypes ». Dans *Le français dans le monde*. Mars-Avril 2003, n°326. pp 29-30-31-32.

BOYER, Henry. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, DUNOD, septembre 2001.

BOYER, Henry. *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scènes*. Tome 2, *Identités*. L'Harmattan, mars 2007.

FENOGLIO, Irène. *Le français désigné comme « langue de femme » en Egypte*. Dans *Éducation et société plurilingues*. Juillet 1997, n°2.

GABOTIT, Pascaline. *Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publics*. L'Harmattan, juin 2009.

GAOUAOU, Manaa. « *Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna* ». Dans *Insaniyat*. Mai -décembre 2002, n°17-18. pp 155-165. [En ligne]. http://www.webreview.dz/IMG/pdf/Représentations_et_normes_sociolinguistiques_.pdf

GRANGUILLAUME, Gilbert. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris, Maisonneuve & Larose, juin 1983. (Coll. Islam d'hier et d'aujourd'hui).

LABOV, William. *Sociolinguistique*. Présenté par Pierre Encrevé. Paris, Minuit. (Coll. Le sens commun).

Langue, école, identité. Sous la direction de Nadir Marouf et Claude Carpentier. Paris, L'Harmattan, mai 1997. (Coll. Les cahiers du CEFREES).

Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. [En ligne]. Sous la direction de Monique Lebrun. Presse de l'Université du Québec. <http://books.com>.

LÉON, Antoine. *Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale.* Dans *Langue, école, identités.* Sous la direction de Nadir Marouf et Claude Carpentier. Paris : L'Harmattan, mai 1997. (Coll. Les cahiers du CEFRESS). pp 75-95.

MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales* [1998]. Paris, PUF, mai 1998. (Cll. Que sais-je ?).

Manuels scolaires, regards croisés. Sous la direction de Bruillard Eric. Caen, CRDP de Basse Normandie, 2005.

MATASSAM, Ahmed. *Arabisation et langue française au Maghreb* [1992]. Paris, IEDES, décembre 1992. (Coll. Tiers monde).

SCHAPIRA, Charlotte. *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules.* Paris, OPHRYS, 1999.

Sociolinguistique, concepts de base. Coordonné par Marie-Louise Moreau. Mardaga, 1997.

SOUKEHAL, Rabah. *L'écrivain de langue française et les pouvoirs en Algérie.* Paris, L'Harmattan, mars 1999. (Coll. Histoire et Perspectives Méditerranéennes).

SOW, Ibrahima. « *Identité masculine-identité féminine, esquisse d'une analyse culturelle* ». Dans *Actes du colloque : Psychologie différentielle des sexes Tunis 16-20 Octobre 1984.* N° 3. Tunis, Université de Tunis C. E. R. E. S., 1986. Psychologie. pp 31-65.

YVON, Castellan. *Initiation à la psychologie sociale.* Paris, Colin, 1972.

Sitographie

Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Carole Brugeilles, Sylve Cromer et Thérèse Locoh. CEPED. 2008. http://www.cepel.org/cdrom/manuels_scolaires/sp/intro.html

AOUSSINE, Seddiki. *Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie.* Mai, 2004. <http://vzauf-dev.refer.org/greenstone/collect/bibauf/index/assoc/...dir/doc.pdf>

AZOUZZI, Amar. *Le français au Maghreb : Statut ambivalent d'une langue.* Dans *Synergies Algérie.* 2008, n°03, Europe. <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-algerie.html>. pp 35-50.

BENSAKET, Malika. *Cultures savants/cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue étrangère*. 2007. <http://www.pdf-search-engine.com/manuel-de-français-pdf.html>.

BORGHINO, Béatrice. *Genre et sexe : Quelques éclaircissements*. 1999. [http : www.genreenaction.net/spip.php?article3705](http://www.genreenaction.net/spip.php?article3705)

Brueilles C, Cromer S et Locoh T. *Représentations sexuées, manuels scolaires et comportements démographiques*. 2005. http://www.cepéd.org/cdrom/manuels_scolaires/sp/intro.html#ftnref1#ftnref1. Consulté le 11/09/2010.

BRUILLARD, Eric. *Les manuels scolaires questionnés par la recherche*. Dans *Manuels scolaires, regards croisés*. Bruillard Eric, Caen : CRDP de Basse Normandie, 2005. [http : www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard.htm](http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard.htm). pp 13-36.

CASTELLOTTI, Moore ; DANIELE, Véronique. *Représentations sociales des langues et enseignement*. [http :](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf) www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf. p 08.

CHAKER, Salem. *Quelques évidences sur la question berbère*. 1994. [http:](http://www.confluences-mediterranee.com/.../04-0096-9411-011.pdf) www.confluences-mediterranee.com/.../04-0096-9411-011.pdf. p 03.

DJEGHAR, Achraf. *Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Dans *Synergie Algérie*. 2009, n° 5, *Interactions*. [http :](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/djeghar.pdf) ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/djeghar.pdf. pp 191-198.

GEYSS, Roswitha. *Bilinguisme et double identité dans la littérature maghrébine de langue française, le cas d'Assia Djebbar et Leila Sebbar*. 2006. [http:](http://www.limag.refer.org/Theses/Geyss/GeyssBilinguisme.pdf) www.limag.refer.org/Theses/Geyss/GeyssBilinguisme.pdf

HADDADOU, Mohand-Akli. *L'état algérien face à la revendication berbère : De la pression aux concessions*. Dans *Glottopol*. Janvier 2003, n°01. *Quelle politique linguistique pour quel État-Nation ?* [En ligne]. www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/.../1/gpl1entier.pdf. p 03.

HADJ, Dahmane. *L'aventure de la langue française en Algérie*. 2009. annales.univ-mosta.dz/index.php/archives/122.html. pp 43-44.

HIRTT, Nico. *L'approche par compétence : Une mystification pédagogique*. Dans *L'école démocratique*. Septembre 2009, n°39. <http://www.idh-toulon.net/spip.php?article3953>.

KOUADRI, Malika. *Accès des femmes aux postes de décision*. Novembre 2006. [http : www.mediterraneas.org/article.php3?id](http://www.mediterraneas.org/article.php3?id).

LEBRUN Monique. *Presse de l'Université du Québec*. <http://books.google.fr>. p 14

OUDJEDI DAMERDJI, Aouicha. *Autopsie de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie : Les sacro-saintes instructions officielles : posologie, péremption, contre-indications et autres effets secondaires*. www.unice.fr/.../OUDJEDI%20-DAMERDJI%20Aouicha.pdf. p 02.

ROCHER, Guy. *Les manuels scolaires et les mutations sociales*. Dans *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. [En ligne]. Sous la direction de LEBRUN Monique. Presse de l'Université du Québec. <http://books.google.fr>. p 14.

TOUALBI-TAALIBI, Nouredine. *Changement social, représentation identitaire et la refonte de l'éducation en Algérie*. Dans *La refonte de l'éducation en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*. Préfacé par le Pr Aboubakr Benbouzid, Ministre algérien de l'éducation nationale. Rabat : Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Août 2005. unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf. p 19.

Les numériques du CEPED. www.cepel.org/Les-Numeriques-du-CEPED.html

Ouvrages généraux

La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. Préfacé par le Pr Aboubakr Benbouzid, Ministre Algérien de l'éducation nationale. Rabat, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, aout 2005.

Argumentaire pour la réécriture des programmes. Mars 2009.

Commission nationale des programmes. Guide méthodologique de l'élaboration des programmes. Juin 2009. p 03- 15.

Dictionnaires

Dictionnaire Encyclopédique, Larousse, 2002

DUBOIS, J ET AL. *Dictionnaire de linguistique*. Larousse : Paris, 2001.

Le nouveau Robert de langue française, 2008

Le Petit Larousse, 2010

Revues

Éducation et sociétés plurilingues. Juillet 1997, n°2.

Glottopol. Janvier 2003, n° 1. *Quelle politique linguistique pour quel État-Nation ?*
www.univ-rouen.fr/.../glottopol/numero_1.html.

Langages. Juin 2004, n° 154, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Paris, LAROUSSE.

Langue et société. 2008, n°45. Québec.

L'école démocratique. Septembre 2009, n°39.

Le français en Afrique. 2010, n°25-2010. CNRS.

Le français en Afrique. 2008, n° 23. CNRS.www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/23.html

Synergies. 2008, n° 3. Europe. <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-algerie.html>

Synergies Algérie. 2009, n°5, *Interactions*. <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-algerie.html>.

ANNEXES

1-Corpus 1

1-1-Images

Image n° 01 (page 13 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

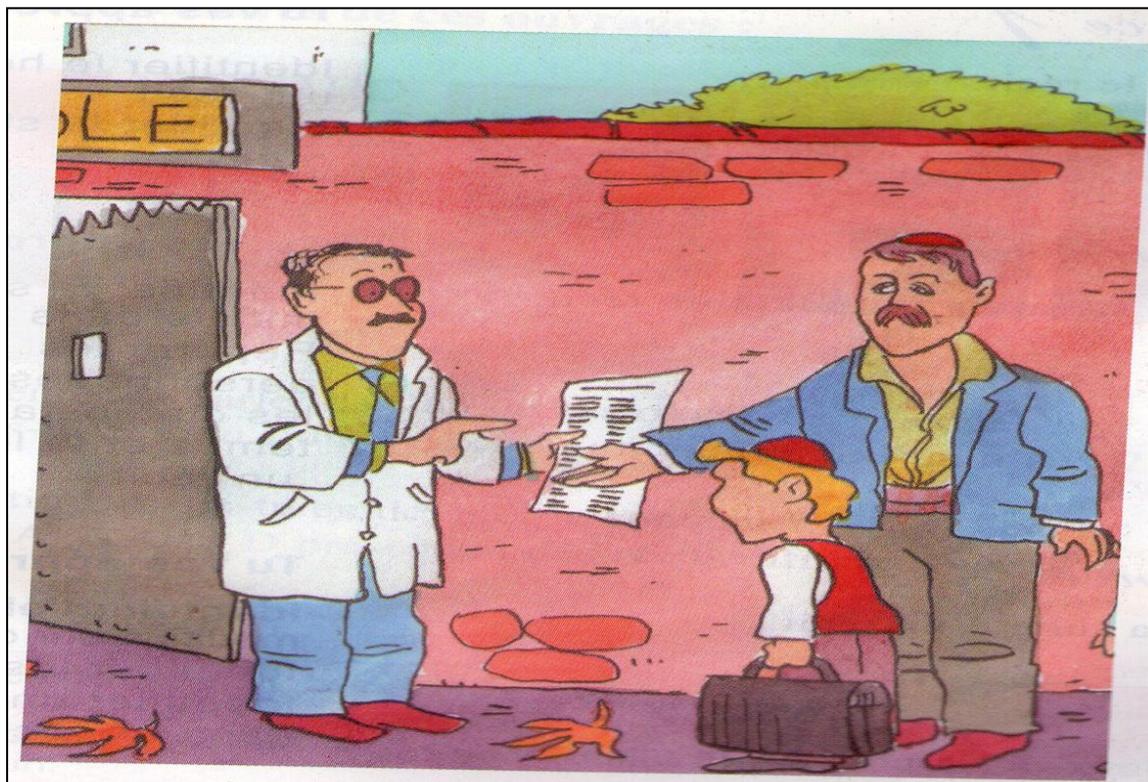


Image n° 02 (page 16 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

LA BOURSE

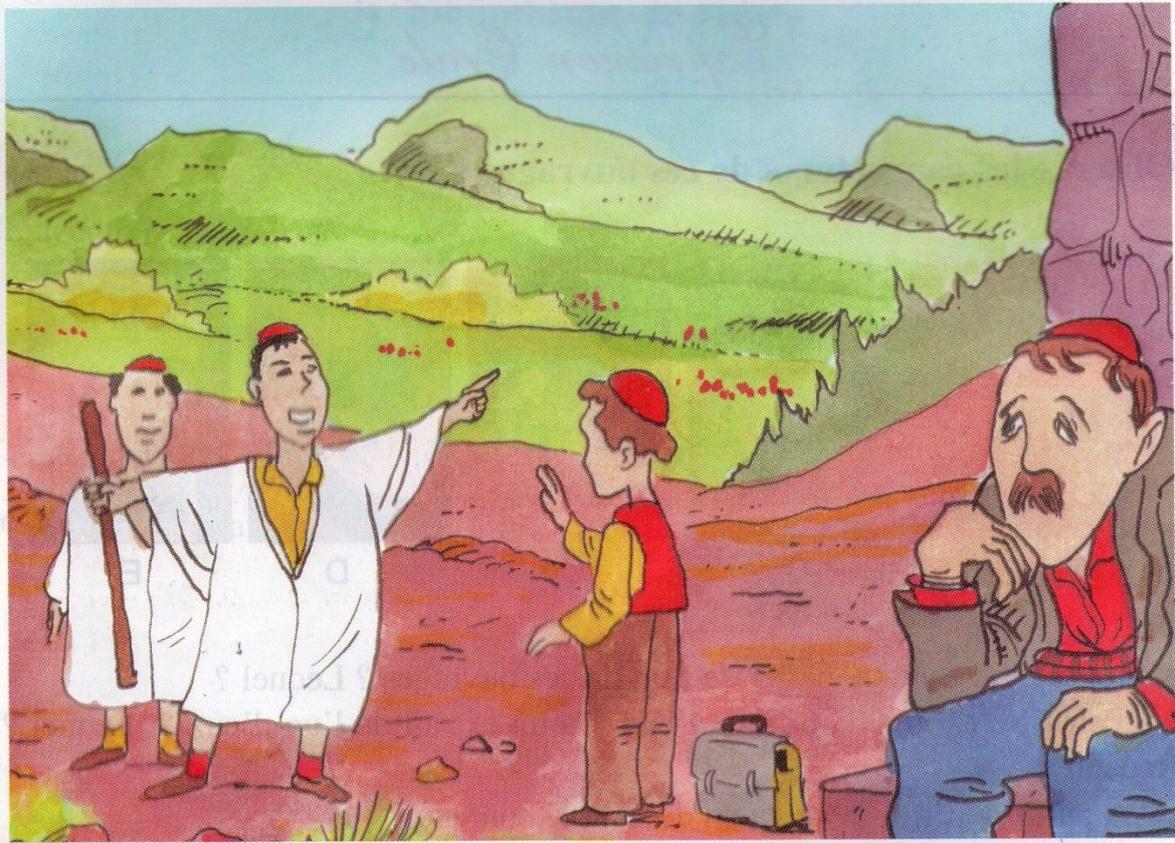


Image n° 03, 04 (page 27 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

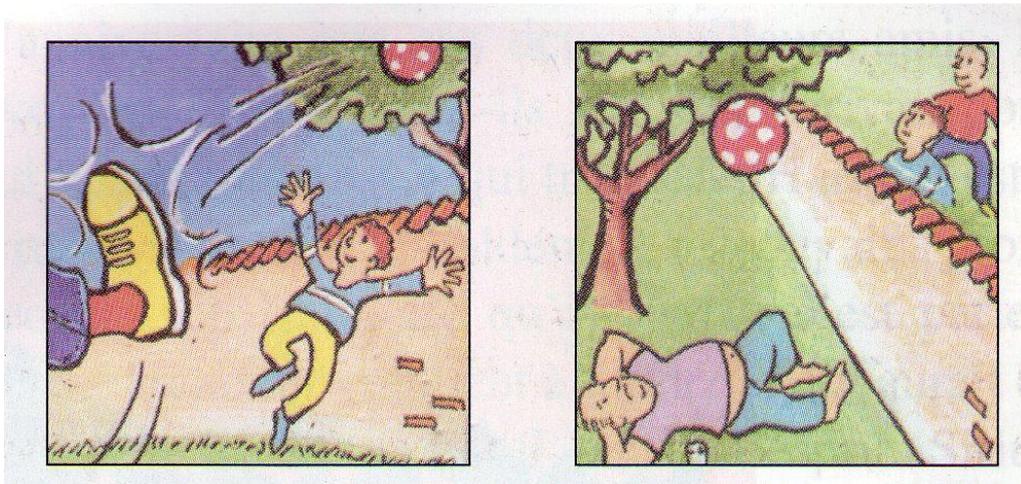


Image n° 5 (page 28 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

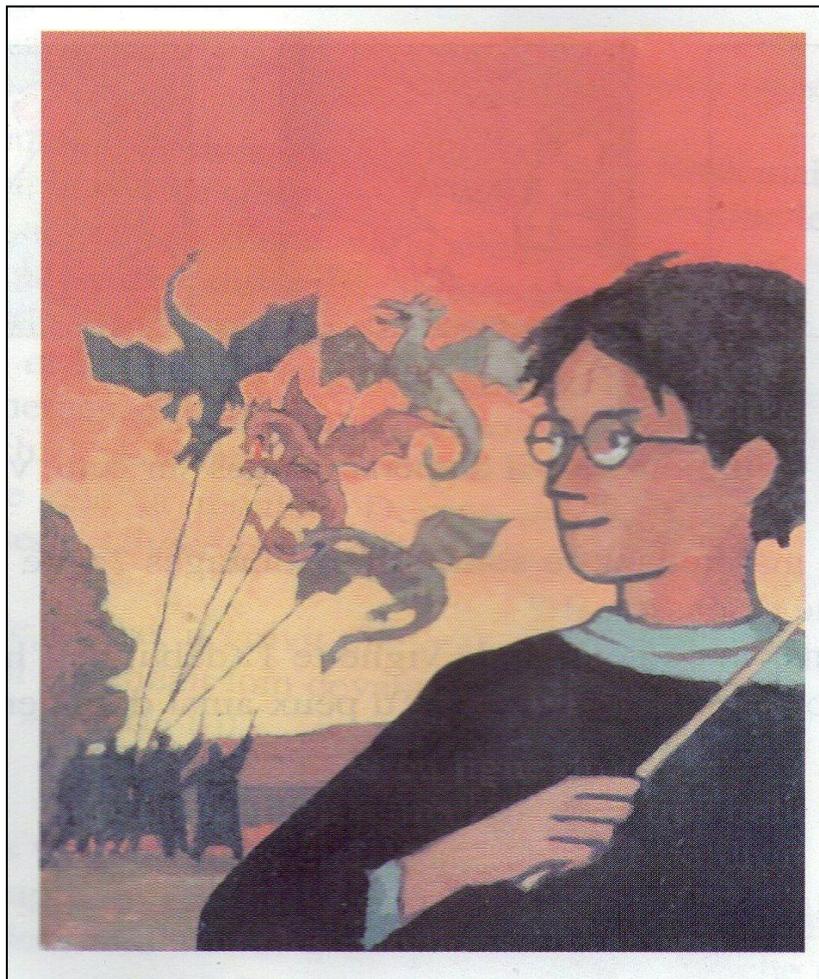


Image n° 6 (page 38 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

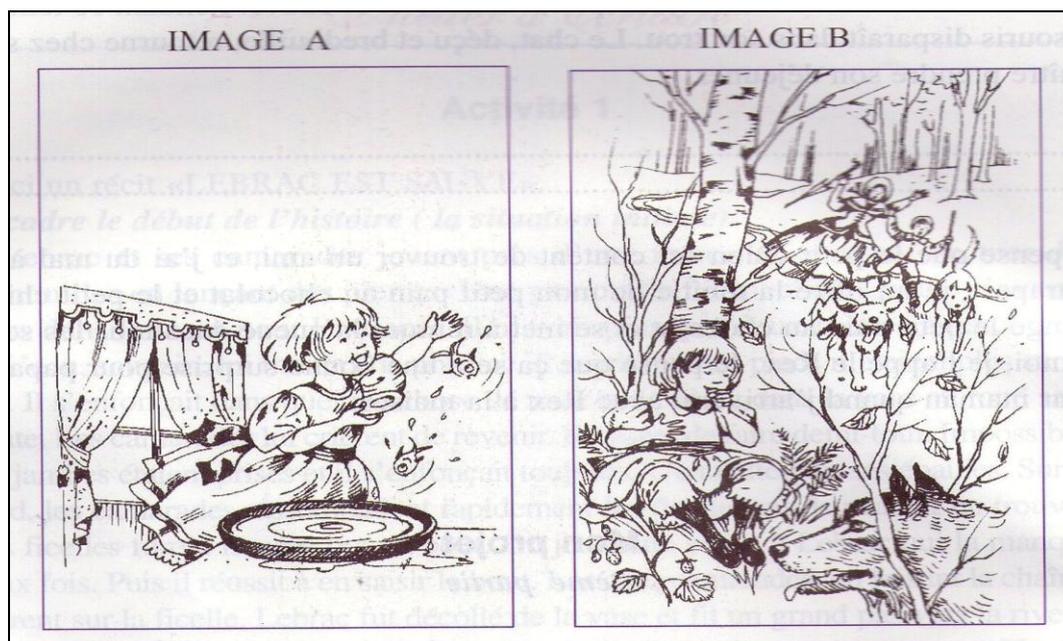


Image n° 7 (page 39 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

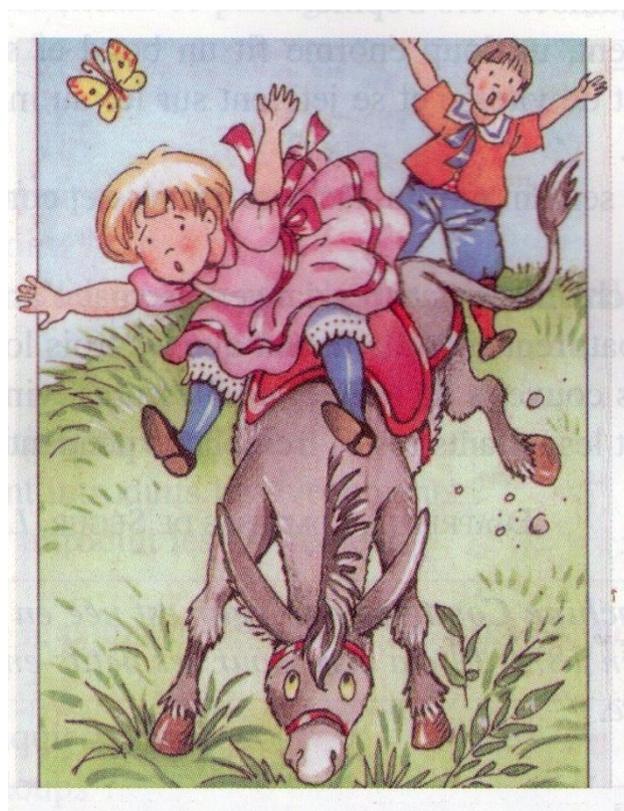


Image n° 08 (page 51 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

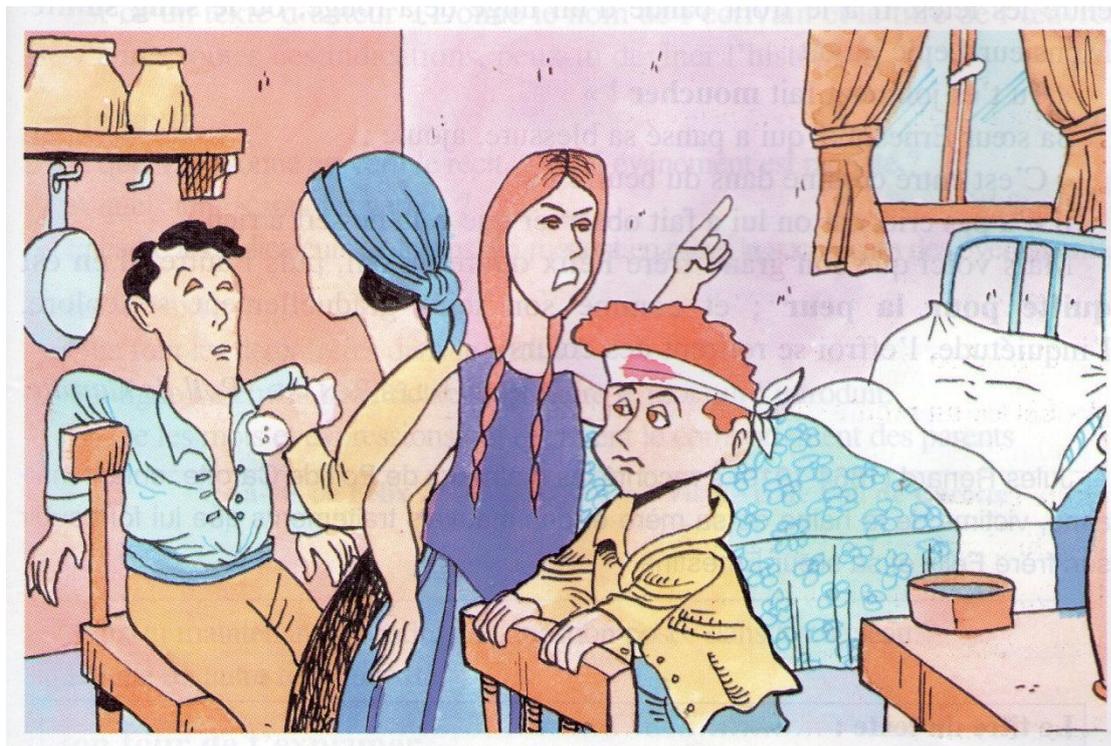


Image n°09 (page 65 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

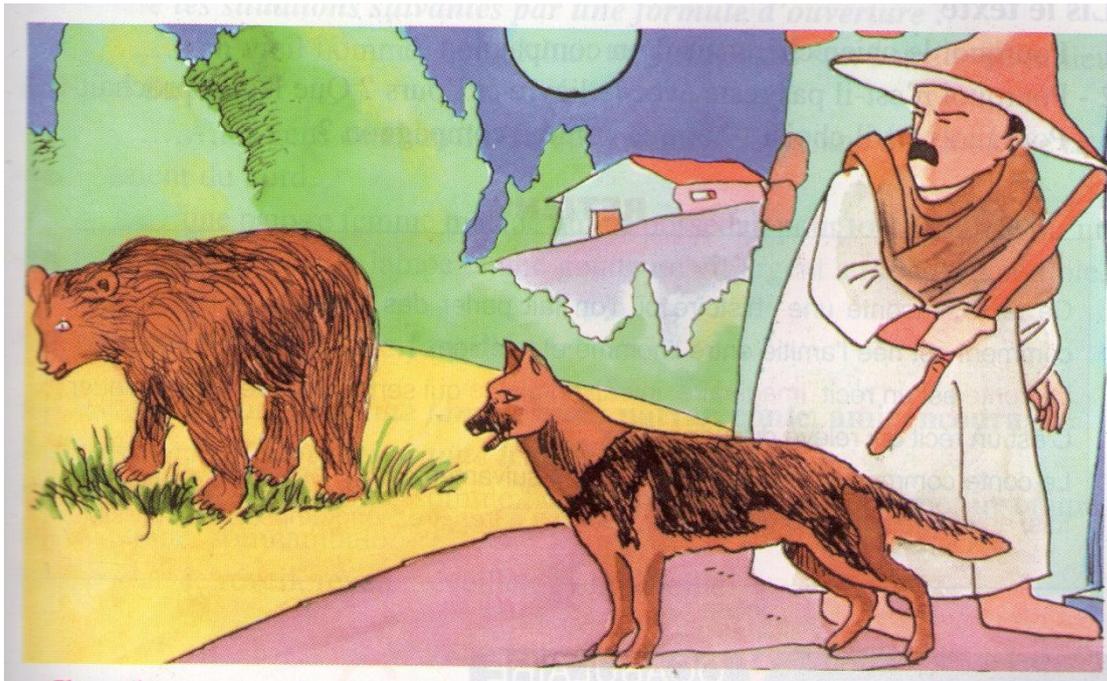


Image n° 10 (page 85 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

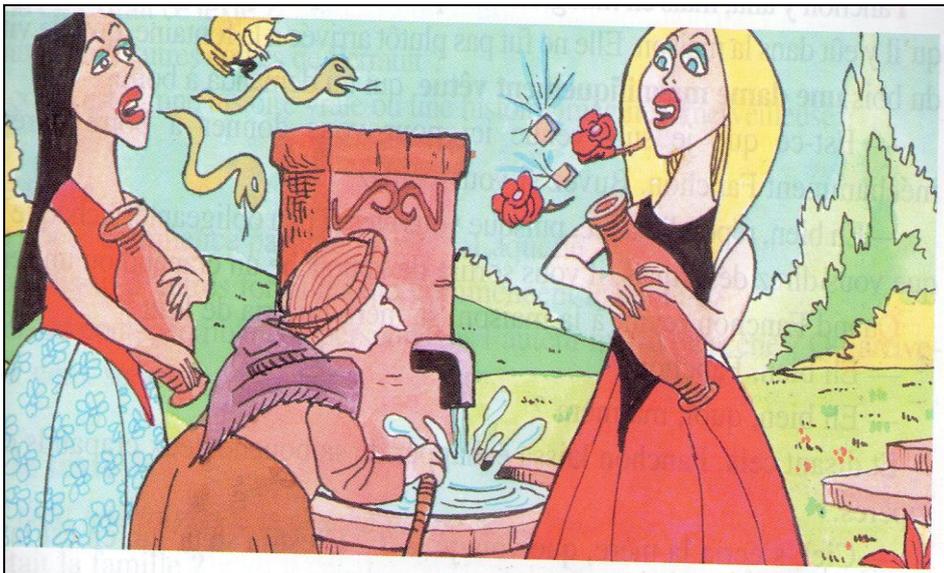


Image n°11(page 121 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

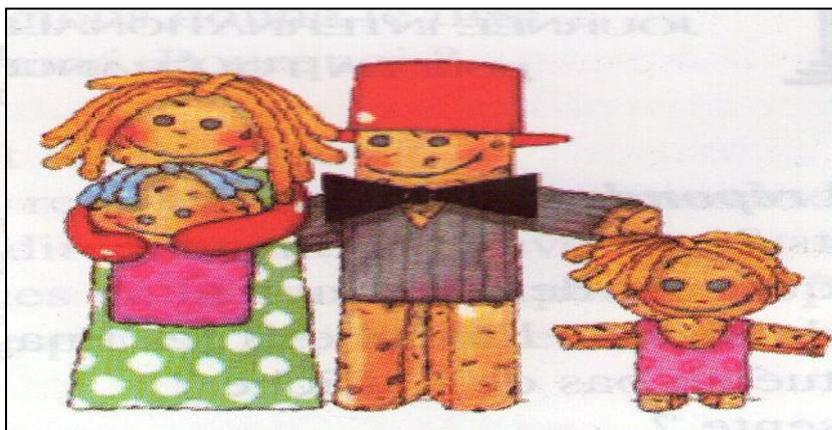


Image n° 12 (page 122 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

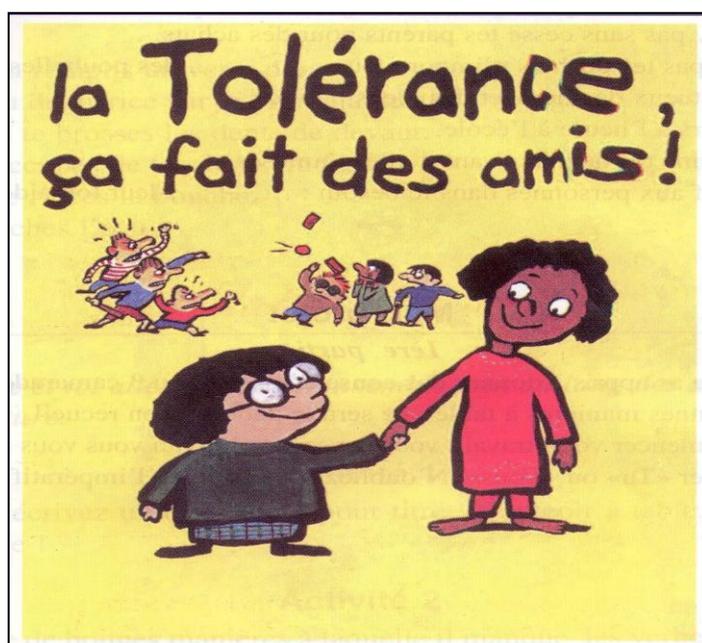


Image n° 13 (page 149 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

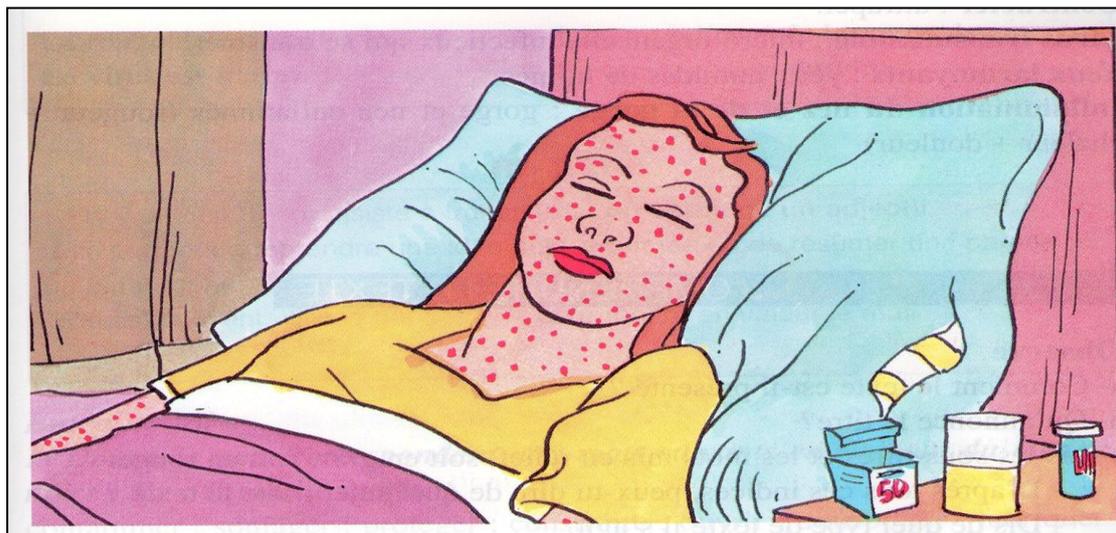


Image n° 14 (page 165 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)



Image n° 15 (page 129 du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)



1-2-Textes

TEXTES : (du manuel scolaire de français de la 1^{ère} AM)

Texte n° 01 : (page 16)

La bourse

Boursier, Fouroulou étudiait à Tizi Ouzou, tandis que ses parents menaient une vie difficile au village. Au début de sa première année de collège, après une excellente première année, il faillit tout lâcher. La bourse n'avait pas été renouvelée ; on ne savait pourquoi. Le directeur attendit un mois, deux mois. Fon décembre ne voyant rien venir, il avertit les boursiers qui durent s'en retourner dans leur village. Ce fut un deuil dans la famille des Menrad. Ils savaient tous que Fouroulou resterait avec eux, qu'il redeviendrait berger. Au village, après le nouvel an, une fois les vacances terminées, on commencerait à s'étonner, puis ce serait les railleries habituelles. Fouroulou pleurait en cachette, se disait qu'il était déshonoré et qu'il ne pouvait se montrer. Pourtant, on le l'avait pas renvoyé par incapacité ou mauvaise conduite. On revenait chez lui parce qu'il n'y avait plus d'argent. Le directeur avait promis d'écrire à l'Académie d'Alger. Il avait parlé d'omission, d'oubli, d'erreur. On ne pouvait supprimer d'un seul coup toutes les bourses d'un établissement. Mais comment faire entendre cela aux railleurs ?

-Fils de Ramdane, ils t'on balancé, hein ! Il te reste les chèvres, comme nous tous !
Disent-ils.

-Mais non, je retournerai à l'école ! Répliquait Fouroulou.

-Avec l'argent de l'usurier, peut-être ?

-Qu'est-ce que cela peut te faire ?

-Tu es idiot. Au lieu d'aider ton père, tu vas le ruiner.

Cependant son père semblait lui-même ébranlé et regrettait d'avoir engagé son fils dans une voie si difficile lorsqu'on est pauvre.

Tout était hostile à Fouroulou, mais il comprit que l'hostilité des gens, leur mauvaise joie, leur haine, venait de ce qu'on l'avait pris aux sérieux. On l'avait cru capable de réussir, de relever les Menrad. Et maintenant...

Lorsque finalement arriva la lettre qui apportait la bonne nouvelle, il retourna à Tizi Ouzou le cœur gonflé de joie, avec la farouche résolution de travailler jusqu'à l'épuisement pour réussir.

MOULOUD FERAOUN, *Le fils Du Pauvre*, éd. ENAG 1998.

La cicatrice d'Harry Potter

Harry avait un an, le soir où Voldemort, le plus puissant mage noir du siècle était arrivé dans la maison de ses parents et avait tué son père et sa mère. Le sorcier avait ensuite tourné sa baguette magique vers Harry et lui avait lancé un sort auquel de nombreux sorciers et sorcières avaient succombé... Mais au lieu de tuer le petit garçon, il avait ricoché et frappé Voldemort lui-même. Harry avait survécu sans autre blessure qu'une entaille, forme d'éclair sur le front, tandis que le mage maléfique, ses pouvoirs étant anéantis, s'était enfui. Harry Potter était devenu célèbre.

Il avait reçu un grand choc en découvrant qu'il était sorcier le jour de son onzième anniversaire. Il s'aperçut que son nom était connu de tous dans le monde de la sorcellerie. À son arrivée au collège de Poudlard, il s'était rendu compte que les têtes se tournaient sur son passage et que des chuchotements le suivaient partout où il allait.

À la fin de cet été, à l'âge de quatorze ans, il entamait sa quatrième année d'études à Poudlard, et il comptait déjà les jours qui le séparaient de son retour dans le vieux château... Harry jeta un regard autour de lui et ses yeux se posèrent sur les cartes d'anniversaire que ses deux meilleurs amis, Ron et Hermione, lui avaient envoyées ; Que diraient-ils s'il leur écrivait pour leur raconter que sa cicatrice lui faisait mal ? ... Ce qui tracassait Harry, c'est la dernière fois qu'il avait eu mal à sa cicatrice, Voldemort se trouvait à proximité. Harry pressa ses poings contre son front. Ce qu'il voulait c'est de parler à un parent : un sorcier adulte qui chercherait vraiment à l'aider et qui aurait eu déjà l'expérience de la magie noire... la solution lui vint à l'esprit. Sirius, son parrain !

Harry sauta de son lit et courut s'asseoir à son bureau...

D'après J.K.RWLING, Harry Potter et la coupe de feu, éd. Gallimard jeunesse.

SOPHIE EN DANGER

Sophie a quatre ans, Mme de Réan, sa mère, l'autorise à l'accompagner désormais dans ses longues promenades du soir, en forêt.

Un jour, Mme de Réan emmène Sophie et son cousin Paul et leur fait promettre de la suivre de tout près afin de ne pas se perdre dans le bois.

Mais Sophie aperçut tout près du chemin une multitude de fraisiers chargés de fraises.

-Les belles fraises ! S'écria-t-elle. Quel dommage de ne pas pouvoir les manger !

-Ne les regarde pas, lui dit Paul, et tu n'y penserai plus.

-C'est qu'elles sont si rouges, si belles, si mûres, elles doivent être si bonnes.

-Non, je ne veux pas désobéir à ma tante.

-Mais il n'y a pas de danger ! Bon, j'y vais toute seule, je ne tarderai pas à vous rejoindre.

Paul continua à suivre sa tante qui marchait d'un pas rapide.

Les chiens qui les suivaient, avaient l'air inquiet. Ils allaient vers le bois, ils revenaient. Ils finirent par se rapprocher de Mme de Réan qui regarda ce qui causait leur frayeur. Elle aperçut dans le bois, au travers des feuilles, des yeux brillants et féroces.

Tout d'un coup, deux des chiens poussèrent un hurlement plaintif et coururent à toutes jambes vers Sophie.

Au même moment, un loup énorme fit un bond et s'élança sur elle. Les chiens redoublèrent de vitesse et se jetèrent sur lui au moment où il saisissait le jupon de Sophie.

Alors le loup, se sentant mordu, lâcha sa victime et commença avec eux une bataille terrible.

La position des chiens devint très dangereuse par l'arrivée de deux autres loups. Mais ils se battirent si vaillamment que les trois loups furent étranglés.

Enfin, les chiens couverts de sang et de blessures, vinrent lécher les mains de Mme de Réan et les enfants restés tremblants pendant le combat.

D'après La Comtesse de Ségur, Les Malheurs de Sophie.

Poil de Carotte blessé

Poil de Carotte : c'est un drôle de nom pour un petit garçon. On l'appelle ainsi parce qu'il a les cheveux rouges comme une carotte. Poil de Carotte est-il heureux, au milieu de ses parents, M. et Mme Lepic, sa sœur Ernestine et son grand frère Félix ?

Grand frère Félix et Poil de Carotte travaillent côte à côte. Chacun a sa pioche. Celle du grand frère Félix a été faite sur mesure, chez le maréchal-ferrant, avec du fer. Poil de Carotte a fait la sienne tout seul, avec du bois. Ils jardinent, abattent de la besogne et rivalisent d'ardeur.

Soudain, au moment où il 'y attend le moins (c'est toujours à ce moment précis que les malheurs arrivent !), Poil de Carotte reçoit un coup de pioche en plein front.

Quelques instants, il faut transporter, coucher avec précaution sur le lit, grand frère Félix qui vient de se trouver mal à la vue de son petit frère. Toute la famille est là, debout sur la pointe des pieds, et soupire, inquiète.

« Où sont les sels ? »

-Un peu d'eau fraîche s'il vous plait, pour mouiller les tempes.

Poil de Carotte monte sur une chaise afin de voir par-dessus les épaules, entre les têtes. Il a le front bandé d'un linge déjà rouge, où le sang suinte.

Monsieur Lepic lui dit :

« Tu t'es joliment fait moucher ! »

Sa sœur Ernestine, qui a pensé sa blessure, ajoute :

« C'est entré comme dans du beurre ! »

Il n'a pas crié, car on lui a fait observer que cela ne sert à rien.

Mais voici que son grand frère Félix ouvre un œil, puis, il en est quitte pour la peur ; et comme son teint graduellement se colore, l'inquiétude, l'effroi se retirent des cœurs.

D'après JULES RENARD, *Poil de Carotte*.

Comment le chien est devenu l'ami de l'homme

Il y a longtemps, le chien vivait seul. Mais un jour, il en eut assez. Aussi, il demanda au lièvre de devenir son ami. Une nuit, le chien aboya dans son sommeil ; le lièvre eut peur que le loup l'entende et les mange. Alors le chien dut quitter son ami trop peureux.

Ensuite, il rencontra l'ours et lui demanda d'être son ami. Mais le chien aboya en dormant ; l'ours le réveilla et lui dit de ne pas aboyer, car l'homme pourrait les tuer. Alors le chien quitta son ami trop peureux.

Enfin, il rencontra l'homme et lui demanda s'il voulait devenir son ami. L'homme accepta. Dans la maison, le chien aboya en dormant ; l'homme l'encouragea à continuer pour faire peur au lièvre, à l'ours et au loup.

Alors ; le chien décida de rester avec l'homme, parce que celui-ci n'avait pas peur. Depuis, le chien et l'homme sont amis.

D'après NATHA CAPUTO, *Contes des quatre vents*.

Le corbeau et le renard

Maître corbeau, sur un arbre perché,

Tenait en son bec un fromage.

Maître renard, par l'odeur alléché,

Lui tint un peu près le langage :

« Hé bonjour, Monsieur le Corbeau.

Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !

Sans mentir, si votre ramage

Se rapporte à votre plumage,

Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois. »

À ces mots, le corbeau ne se sent pas de joie ;

Et, pour montrer sa belle voix ;

Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.

Le renard s'en saisit, et dit : *« Mon bon monsieur,*

Apprenez que tout flatteur

Vit aux dépens de celui qui l'écoute.

Cette leçon vaut bien un fromage sans doute. »

Le corbeau, honteux et confus,

Jura, mais un peu tard, qu'on l'y prendrait plus.

JEAN DE LA FONTAINE, *Fables*.

La fée

Il était une fois une méchante veuve qui avait deux filles. L'aînée était orgueilleuse et désagréable, la plus jeune au contraire belle et gentille. Or la mère aimait beaucoup sa fille aînée et détestait la cadette, qu'elle faisait travailler sans cesse et manger seule. Entre autres choses, la pauvre enfant devait aller deux fois par jour chercher de l'eau à une fontaine éloignée, et en rapporter une grande cruche pleine.

Un jour, comme elle arrivait à la fontaine, une pauvre femme s'approcha d'elle et lui demanda de lui donner à boire.

-Mais oui, bonne mère, répondit la belle fille.

Et elle puisa de l'eau et l'aida à boire.

-Vous êtes si bonne, dit la vieille femme après avoir bu, que je vais vous faire un don. Chaque fois que vous parlerez, il vous sortira de la bouche une fleur ou une pierre précieuse.

Quand la jeune fille revint au logis, sa mère la gronda de revenir si tard.

-Je vous demande pardon, ma mère, répondit la jeune fille, mais voici pourquoi j'ai été longtemps.

Elle raconta ce qui lui était arrivé ? A chaque parole, il lui sortait de la bouche des roses, des perles ou des diamants.

-Qu'est-ce que c'est ? S'écria la mère.

Et, quand elle sut l'aventure, elle ajouta :

-Vraiment, il faut que j'envoie aussi Fanchon.

Elle appela Fanchon, et lui dit d'aller puiser de l'eau à la fontaine.

-Moi ? Que j'aille à la fontaine ! Protesta la mauvaise fille.

-Je veux que vous alliez, reprit la mère, et tout de suite !

Fanchon y alla, mais en maugréant et après avoir pris la plus belle cruche d'argent qu'il eût dans la maison. Elle ne fut pas plutôt arrivée à la fontaine, qu'elle vit sortir du bois une dame magnifiquement vêtue, qui lui demanda à boire.

-Est-ce que je suis ici pour vous donner à boire ? Répondit méchamment Fanchon. Buvez si vous voulez.

-Eh bien, répondit la fée, puisque vous êtes si peu obligeante, à chaque parole que vous diriez désormais, il vous sortira de la bouche un crapaud ou un serpent.

Quand Fanchon revint à la maison, sa mère lui cria de loin :

Eh bien, Fanchon ?

Eh bien, quoi ma mère ?

En disant cela, Fanchon laissa échapper de sa bouche deux crapauds et deux vipères.

-Ciel, s'écria la mère, que vois-je ?... C'est ta sœur qui en est la cause. Elle me le paiera !

Elle se précipita pour battre la jeune fille. Mais la jeune fille réussit à s'enfuir, et à se réfugier dans la forêt.

Le fils du roi, qui revenait de la chasse, la rencontra et lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et pourquoi elle pleurait.

-Hélas ! Répondit-elle, c'est ma mère qui m'a chassé.

A ces mots, cinq ou six perles et autant de diamants lui sortirent de la bouche, au grand étonnement du fils du roi, qui lui demanda d'expliquer ce que cela signifie. Alors elle lui raconta toute l'aventure, et le fils du roi, ravi de sa beauté, et de son bon caractère, l'emmena au palais de son père et l'épousa.

Quant à Fanchon, sa mère se mit à la détester et finalement la chassa de chez elle. Personne ne voulut la recevoir, et Fanchon mourut de misère au fond des bois.

D'après CHARLES PERRAULT, *Contes*.

TEXTE 8 : (page 101)

Houria et le pot au miel

Comme chaque matin, dès le lever du jour, Houria prit le chemin de l'école.

Tout à coup, au détour d'un sentier...

-« Bonjour Mimo, tu ne viens pas à l'école pour étudier ?

Non ! Aujourd'hui, je vais étudier les bienfaits du miel sur mon organisme !

-« Du miel ? Voudrais-tu m'en donner un peu pour ma leçon de science ?... »

-« Non ! C'est mauvais pour la santé ! »

-« Mmm...Comme c'est bon !... »

Soudain...*BZZZZZZZZZZ*

-« La prochaine fois, il sera moins avare !...

-« A l'aide !

De Mahfoud AÏDER

2-Corpus II

2-1-Le questionnaire

Enquête : Les représentations des femmes dans le manuel scolaire de français de la 1^{ère} année moyenne

Questionnaire soumis aux élèves de la 1^{ère} année moyenne.

Consigne : Réponds en cochant la (les) bonne(s) réponse(s) ou en écrivant la réponse devant la question.

1)-Sexe : masculin féminin

2)-Age :

3)-Fonction du père :

4)-Fonction de la mère :

5)-Lieu de résidence :

Ville compagne

6)-Langue maternelle :

Arabe Français Berbère Anglais

Autres

7)-Langues parlées à la maison :

Arabe Français Berbère Anglais

Autres :

8)-À ton avis, fallait-t-il inclure, dans l'image page 16, un personnage féminin ?

Oui Non

Pourquoi ?

9)-À ton avis, pourquoi il n'y a pas de personnage féminin dans l'image page 122 ?

.....
10)-Dans l'image page 129, la personne qui prépare un gâteau est :

Un homme Une femme

Pourquoi ce choix ?

.....
11)-Veux-tu avoir, l'année prochaine, un professeur de français

Homme Femme

Pourquoi ?.....

12)-Le directeur de ton établissement est un homme. Si tu avais une directrice,

Comment serait ton comportement à l'école :

Le même plus discipliné moins discipliné

13)- À ton avis, pourquoi le mot « la table » est féminin ?

.....
Pourquoi le mot « le soleil » est masculin ?

.....
14)- Coche la case qui convient :

Le chat : masculin féminin

La gazelle : masculin féminin

Chaise : masculin féminin

Tableau : masculin féminin

15)-La phrase : « Les belles fraises ! » est au :

Féminin masculin

Pourquoi ?

16)- À ton avis, la place idéale de la femme est :

A la maison au travail

Pourquoi ?