

**Souveraineté nationale et manuel scolaire :
de la profondeur stratégique à la cohésion nationale**

**National Sovereignty and Schoolbook:
from Strategic Depth to National Cohesion**

BENDJEDIA Imane^{1,*}, Pr. DAHOU Foudil²

¹ Labo. LeFEU-E1572304, Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie), bendjedia.imane@gmail.com

² Labo. LeFEU-E1572304, Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie), foudil.dahouogx@gmail.com

Date de réception : 29-05-2021 ; Date de révision : 22-04-2022 ; Date d'acceptation : 01-06-2022

Résumé :

Avec les progrès constants de la technologie, certains auxiliaires pédagogiques sont menacés de disparition. S'il semble que le manuel scolaire soit directement concerné, les pronostics les mieux établis s'avèrent cependant erronés tant le manuel ne disparaît pas mais concrètement se transforme. Il ne peut en être autrement au regard de la valeur incontestée de cet instrument didactique privilégié. Se pose ainsi une question centrale : *le manuel scolaire est-il cet autre symbole ou emblème de la souveraineté nationale ?* Une réponse possible et non inéluctable peut se concevoir dans la perspective de la profondeur stratégique que convoque la cohésion nationale. L'Éducation nationale algérienne politise ainsi le débat intermittent lié au principe de l'innovation. C'est sa façon réfléchie d'inviter les « philosophes » à distinguer subtilement l'innovation pédagogique de l'innovation technologique. Il en découle une saine attitude de remise en question de l'ipseité trop souvent occultée au profit de l'altérité, afin qu'une réelle compréhension du phénomène se manifeste objectivement dans l'esprit des partenaires pédagogiques : enseignants et apprenants. C'est donc indiscutablement une question de méthodologie et d'épistémologie avec le souci de plus d'efficacité et de performance à venir. Témoin éclairé, le manuel scolaire national participe du travail de mémoire d'un peuple.

Mots-clés : souveraineté ; cohésion nationale ; profondeur stratégique ; manuel scolaire ; réflexion.

Abstract:

With the constant advances in technology, some educational materials are threatened with extinction. If it seems that the textbook is directly concerned, the best-established prognoses turn out to be erroneous, however, since the textbook does not disappear but is transformed in concrete terms. It cannot be otherwise in view of the undisputed value of this privileged didactic instrument. A central question then arises: *is the textbook this other symbol or emblem of national sovereignty?* A possible and not inescapable answer is conceived in the perspective of the strategic depth called for by national cohesion. Algerian National Education thus politicizes the intermittent debate linked to the principle of innovation. It is his thoughtful way of inviting "philosophers" to subtly distinguish educational innovation from technological innovation. The result is a healthy attitude of questioning the ipseity that is too often concealed in favor of otherness, so that a real understanding of the phenomenon manifests itself objectively in the minds of the educational partners: teachers and learners. It is therefore unquestionably a question of methodology and epistemology with the concern for greater efficiency and future performance. An enlightened witness, the national school textbook is part of a people's work of memory.

Keywords: sovereignty; national cohesion; strategic depth; schoolbook; reflection.

* BENDJEDIA Imane, auteur correspondant.

Introduction

À l'heure où les nouvelles technologies de l'information et de la communication séduisent de plus en plus d'individus isolés mais connectés, l'innovation technologique, trop facilement confondue avec l'innovation pédagogique, fait son entrée furtive dans le milieu scolaire à la faveur de mesures politiques de circonstance – la pédagogie n'a jamais pourtant attendu la technique ou la technologie afin de faire ses preuves¹. Néanmoins, à un tournant² décisif de l'actuelle négociation politique³ et socioéconomique tournée vers le « tout-numérique », l'Éducation nationale algérienne s'interroge scrupuleusement sur la valeur de son outil de démocratisation privilégié : *le manuel scolaire national* – une façon assez sage de politiser le débat⁴.

En incitant à une réflexion plus aboutie sur la qualité du manuel scolaire, l'Institution éducative contribue concrètement à la construction de l'édifice historique de la nation selon trois dimensions distinctes de la valeur⁵ : *la valeur-vérité*, *la valeur-utilité* et *la valeur-beauté* (Tarde, 1902 : 52). Monument de premier ordre, le manuel scolaire national possède structurellement la caractéristique exceptionnelle de combiner remarquablement ces trois sortes de valeur fondamentales qui supportent la cohésion nationale sur laquelle vient s'asseoir judicieusement la souveraineté d'un peuple libre.

Conçu comme témoin éclairé, le manuel scolaire national participe⁶ du travail de mémoire de ce même peuple au point de particulariser les chefs-d'œuvre⁷ de ses élites et forger en conséquence sa culture. C'est dans cet esprit que la présente réflexion – comprise au sens où l'entend en particulier un Vauvenargues⁸ – tente de refonder la légitimité du premier auxiliaire pédagogique et didactique de maints pays en traitant de son constant « éveillé » et de son rapport étroit au sujet très délicat de la souveraineté nationale. Cette « méditation » instaure ainsi une forme de dialogue ouvert, nécessaire entre les différentes composantes humaines d'une société liées par une identité commune et néanmoins diversifiée. Elle constitue une reconnaissance consciente de la valeur symbolique ou emblématique du manuel scolaire ; valeur qui contribue à la production d'un discours fondateur constitutif. Le manuel scolaire national construit un univers symbolique « partagé », ouvert sur toutes les interprétations et les critiques – c'est du moins sa vocation suprême.

¹ « [...] aucun savant digne de ce nom ne confond la vision d'une vérité avec la démonstration d'une vérité et n'accepte l'intuition sans qu'elle ait fait ses preuves » (Ribot, *in* Benda, 1925 : 67).

² « Il est clair, si l'on croit ce que l'on nous dit, que nous sommes à un tournant. Depuis combien de temps ? Difficile à calculer. Pour ma part, je n'aurais jamais cru pouvoir rester aussi longtemps dans un tournant : exactement quarante-cinq ans » (Daninos, 1960 : 152).

³ « [...] notre temps a introduit dans la théorisation des passions politiques deux nouveautés qui ne laissent pas de singulièrement les aviver. La première, c'est qu'aujourd'hui chacune prétend que son mouvement est conforme au "sens de l'évolution" ; au "développement profond de l'histoire" [...] la seconde nouveauté : la prétention qu'ont aujourd'hui toutes les idéologies politiques d'être fondées sur la science, d'être le résultat de la "stricte observation des faits" » (Benda, [1927] 1946 : 116-117).

⁴ Ici l'attitude d'un Vauvenargues s'avère tout simplement remarquable et d'un intérêt certain : « Ils [la plupart de nos moralistes] veulent rabaisser notre orgueil, en dévoilant le mystère de nos faiblesses ; son but à lui est de nous relever le courage, en nous apprenant le secret de nos forces » (Vauvenargues, 1821 : LXII).

⁵ « Cette quantité abstraite se divise en trois grandes catégories qui sont les notions originales et capitales de la vie en commun : la valeur-vérité, la valeur-utilité et la valeur-beauté. Nous prêtons aux idées, aux informations, aux connaissances scientifiques ou usuelles, et aux signes palpables où elles se matérialisent, tels que les livres, une vérité plus ou moins grande ; aux biens de tout genre, pouvoirs, droits, richesses, une utilité plus ou moins grande ; aux chefs-d'œuvre de l'art et de la nature, aux choses considérées comme sources de voluptés collectives des sens supérieurs affinés par l'éducation sociale, une beauté plus ou moins grande. Aussi bien que l'Utilité, la Vérité et la Beauté sont filles de l'Opinion, de l'opinion de la masse en lutte ou en accord constant avec la raison d'une élite qui influe sur elle » (Tarde, 1902 : 52).

⁶ « [...] une chose *participe* d'une autre quand elle en tient relativement à ses qualités constitutives, quand elle a avec elle, non pas un rapport accidentel ou de fait, mais un rapport fondamental ou de nature [...] » (Lafaye, 1903 : 65).

⁷ A. Artaud n'était forcément pas cet avis ; ce qu'il expose dans son *Le Théâtre et son double* : « On doit en finir avec cette idée des chefs-d'œuvre réservés à une soi-disant élite, et que la foule ne comprend pas [...] » (1938 : 79).

⁸ « La réflexion est la puissance de se replier sur ses idées, de les examiner, de les modifier ou de les combiner de diverses manières. Elle est le grand principe du raisonnement, du jugement, etc. » (Vauvenargues, 1746 : 4).

I. Un manuel scolaire toujours en éveil

Parce que « [...] l'éducation n'est pas qu'une question de savoir, mais également de savoir-être et de savoir-faire » (Ólafsdóttir, 2011 : 7), il importe à l'Education contemporaine de se remettre en question – elle et ses principaux acteurs – en adoptant une double attitude qui consiste dans un premier temps à « se dépouiller de toute espèce d'intérêt à ne voir les choses que d'un seul côté » (Valette, 1828 : III) ; dans un second temps à « se persuader que si l'obscurité de certaines questions vient le plus souvent de la manière avec laquelle elles sont traitées, elle peut naître aussi d'un défaut de méditation ou de l'absence d'études préliminaires » (Valette, 1828 : III). C'est imprégnés de ce principe qu'il revient actuellement aux enseignants de reconsidérer posément, par eux-mêmes, les avatars de leur premier auxiliaire pédagogique privilégié : *le manuel scolaire dans sa version imprimée* – la version numérique n'étant pas encore à la portée de toutes les bourses, ni présente dans les pratiques.

Pendant longtemps, le manuel scolaire a été de toutes les luttes à commencer par celle de l'analphabétisme. Cependant, aujourd'hui, les choses ont changé – terriblement changé.

« Il ne suffit pas de lutter contre l'analphabétisme : encore faut-il savoir quels textes on fera lire aux hommes. Il ne suffit pas de travailler en commun aux découvertes scientifiques : encore faut-il que chaque homme comprenne que la valeur de la science réside moins dans ses applications que dans l'émancipation de l'esprit humain et dans la création d'une vaste communauté spirituelle au-dessus des clans et des empires » (Sané, 2007 : XI).

Ce souci constant de l'émancipation tant collective qu'individuelle s'est historiquement manifesté, dans les sociétés actuelles, par le passage progressivement lucide d'un ministère de *l'Instruction publique* à un ministère de *l'Éducation nationale* confronté au choix des instruments de son économie générale⁹. De fait, le manuel scolaire comme

« outil pédagogique fondamental n'est pas un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation “par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs”. [...] il renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique, [...] ce qui [lui] donne [...] un pouvoir considérable » (Memaï & Rouag, 2017).

Il semble ainsi que le manuel scolaire, véritable instrument de prédilection « des philosophes¹⁰ », fut tout désigné pour conduire¹¹ les jeunes esprits, car – est venu le temps de le reconnaître¹² – :

« Le meilleur document pour l'âme d'une nation, c'est sa littérature ; or celle-ci n'est rien d'autre que sa langue telle qu'elle est écrite par des locuteurs privilégiés. Ne peut-on pas alors saisir l'esprit de cette nation dans ses œuvres littéraires les plus importantes ? » (Spitzer, 1970 : 53).

Quel principal et commun réceptacle autre donc que le manuel scolaire national où puiser le nectar de l'essence d'une nation ; où exprimer ses plus légitimes ambitions ; où projeter ses plus délicates pensées qui donneront leur essor¹³ aux jeunes générations ; où redécouvrir sa souveraineté et la sauvegarder. D'où cette question faussement incidente mais bien incisive : *le manuel scolaire est-il cet autre symbole ou emblème de la souveraineté nationale ?*

⁹ « Économie [...] ne signifie originellement que le sage et légitime gouvernement de la maison, pour le bien commun de toute la famille. Le sens de ce terme a été dans la suite étendu au gouvernement de la grande famille, qui est l'État. Pour distinguer ces deux acceptions, on l'appelle dans ce dernier cas, *économie générale* ou *politique* [...] » (Rousseau, 1751).

¹⁰ « Dans ce sens [ancien], *philosophe* signifie à la fois *savant* et *sage*, il s'applique à la fois aux *penseurs* (philosophes au sens moderne), aux *écrivains* (moralistes) et aux professionnels de la scolastique (avec une valeur péjorative) » (*Grand Robert de la langue française*, version électronique 2.0, Le Robert / SEJER, 2005).

¹¹ « [...] l'art de conduire les peuples est plus difficile que celui de les éclairer » (Rousseau, 1750 : 23).

¹² « Reconnaître un objet usuel consiste surtout à savoir s'en servir [...] Mais savoir s'en servir, c'est déjà esquisser les mouvements qui s'y adaptent, c'est prendre une certaine attitude [...] » (Bergson, [1896] 1953 : 101).

¹³ « [...] osez prendre un plus grand essor : un tour d'imagination un peu hardi nous ouvre souvent des chemins pleins de lumière » (Vauvenargues, 1957 : 194).

Cette manière abrupte de poser une question d'une telle importance – dont la portée politique présage déjà des premières conclusions à en tirer –, par sa prétention de vouloir en retour une réponse trop directe, indispose sans aucun doute tout interlocuteur bien intentionné. Le risque de répondre est grand en effet et fort problématique car « *de toutes les réponses affirmatives, la plus simple est oui* » (Brunot, [1922] 1926 : 493) – elle ne résout malgré cela absolument rien. La réflexion exige toujours davantage de substance¹⁴ si l'on veut qu'elle prenne son envol et se déploie.

« [...] dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard, [1938] 1975 : 14).

Une construction habile du manuel scolaire exige de fait d'approcher de très près sa composition afin de saisir avantageusement dans quelle mesure acceptable forme et fond s'harmonisent et se complètent dans leur prétention à établir « la vérité » d'une communauté manifeste comme Nation. En l'absence de la plus simple des symétries, il ne peut y avoir en effet raisonnablement de force symbolique ou emblématique en l'objet convoité. Pour que le manuel scolaire national remplisse convenablement sa mission de symbole ou d'emblème garantissant véritablement la cohésion nationale, il doit comporter une narration dynamique des événements et une illustration exhortative des faits¹⁵.

Cette « vérité » de la Nation se révèle et se maintient grâce à la « maturité » primordiale, constitutive de son manuel scolaire dont la mission est de préserver et de sauvegarder « *ses propriétés essentielles* » (Guyon, Mousseau, & Tutiaux-Guillon, 1993 : 45).

« [...] six attributs réunissent de ce fait l'ensemble des composantes et donnent au concept de nation une texture propre [:]

— TERRITOIRE - Tout territoire, comme lieu de vie du groupe, passé ou présent, a permis de façonner sa culture et son comportement, a servi de support à son développement économique, à sa structuration sociale. [...] Le territoire donne son nom à la communauté ou le reçoit d'elle [...] Espace de référence investi par les mythes, il est aussi espace politique, condition de la souveraineté. Marqué par la mémoire dont il porte les lieux symboliques, il semble garantir la pérennité du groupe.

— SOUVERAINETÉ – [elle] colore donc le territoire de la légitimité politique interne et internationale et fait de l'indépendance de ce territoire, la mission collective du groupe. — MÉMOIRE - [...] L'unité du groupe se construit autour d'une longue histoire vécue en commun, réinterprétée pour inscrire le groupe dans la longue durée. La mémoire sélectionne les grands épisodes du passé, transforme des acteurs en héros, occulte des événements qui nuiraient à la cohésion du groupe (du type guerres civiles, grands conflits sociaux, répression du pouvoir central, occupation étrangère ...). La mémoire du groupe légitime le présent, elle donne du groupe une vision idéale, elle alimente son imaginaire. [...] Cette mémoire ne se confond ni avec le passé, ni avec l'histoire. Elle est autant faculté de réminiscence que d'oubli, elle n'est pas seulement de la nostalgie mais elle sert d'agent de construction de l'identité du groupe.

— IDENTITÉ – [elle] suppose une conscience de groupe, une reconnaissance mutuelle, la distinction nette entre “nous” et “eux”, par la pratique de l'inclusion-exclusion.

¹⁴ « On n'a pas à demander aux poètes de séparer leurs œuvres de leurs passions ; celles-ci sont la substance de celles-là et la seule question est de savoir s'ils font des poèmes pour dire leurs passions ou s'ils cherchent des passions pour faire des poèmes » (Benda, [1927] 1946 : 146).

¹⁵ « Et si par exemple la foule actuelle ne comprend plus Œdipe Roi ; j'oserai dire que c'est la faute à Œdipe Roi et non à la foule. Dans Œdipe Roi il y a le thème de l'inceste et cette idée que la nature se moque de la morale [...] Mais tout cela sous des habits et dans un langage qui ont perdu tout contact avec le rythme épileptique et grossier de ce temps. Cependant une foule que les catastrophes [...] font trembler, qui connaît [...] la peste, la révolution [...] peut atteindre à toutes ces hautes notions et ne demande qu'à en prendre conscience, mais à condition qu'on sache lui parler son propre langage [...] » (Artaud, 1938 : 80).

— SOUCHE – [elle] traduit [...] à la fois la continuité du sang et celle des traditions.

— UNICITÉ – [...] Chaque nation n'a qu'une occurrence, elle est une et une seule. [...] elle] traduit la fiction anthropomorphique de la personnalité collective, cette nation qui porte un nom unique et en laquelle chacun se reconnaît » (Guyon, Mousseau, & Tutiaux-Guillon, 1993 : 45-49).

Tous ces éléments constitutifs du manuel scolaire national, au-delà de la seule idée de leur « nécessaire » standardisation – essentiellement pour les pays les plus démunis au plan des ressources humaines et matérielles –, posent la question des caractéristiques inhérentes à leur qualité tant de fond que de forme. Cette conciliation du contenu et du contenant est fondamentale ; en effet, pendant longtemps, la dichromie a été de rigueur – non seulement pour des raisons techniques mais surtout de coût. Cet équilibre, pris correctement en charge, veille déjà au développement prodigieux d'un « goût artistique » au moyen d'une illustration mettant en valeur les textes étudiés. L'iconographie diffuse, par ailleurs, de façon certes indirecte mais plus raffinée, des connaissances culturelles plus élaborées – pour témoignage, entre autres, les tableaux représentant les martyrs de la Révolution et certaines de leurs photographies.

Tous ces aspects concourent à une politique du manuel scolaire maîtrisée.

II. Une Souveraineté nationale « imprescriptible » : le pouvoir d'éditer

La Souveraineté nationale, pour être véridique et efficiente, exige *l'esprit de la ruche* dans l'exécution des tâches qui édifient laborieusement mais assurément l'esprit de la cohésion nationale.

« [*L'esprit de la ruche*] règle le travail de chacune des ouvrières. Selon leur âge, il distribue leur besogne aux nourrices qui soignent les larves et les nymphes, aux dames d'honneur qui pourvoient à l'entretien de la reine et ne la perdent pas de vue, aux ventileuses qui du battement de leurs ailes aèrent, rafraîchissent ou réchauffent la ruche, et hâtent l'évaporation du miel trop chargé d'eau, aux architectes, aux maçons, aux cirières, aux sculpteuses qui font la chaîne et bâtissent les rayons, aux butineuses qui vont chercher dans la campagne le nectar des fleurs qui deviendra le miel, le pollen qui est la nourriture des larves et des nymphes, la propolis qui sert à calfeutrer et à consolider les édifices de la cité, l'eau et le sel nécessaires à la jeunesse de la nation. Il impose leur tâche aux chimistes, qui assurent la conservation du miel en y instillant à l'aide de leur dard une goutte d'acide formique, aux operculeuses qui scellent les alvéoles dont le trésor est mûr, aux balayeuses qui maintiennent la propreté méticuleuse des rues et des places publiques, aux nécrophores qui emportent au loin les cadavres, aux amazones du corps de garde qui veillent nuit et jour à la sécurité du seuil [...] » (Maeterlinck, 1935 : 37).

Semblable en tous points à la ruche, la souveraineté nationale n'accepte aucune négligence ou omission, c'est pourquoi elle se donne un instrument sinon parfait du moins complet, apte à servir ses ambitions. Cet instrument constitue la manifestation de son essence dans la réalisation de son projet de société. Cet instrument, véritable ouvrage de fortification, traduit justement sa résolution de pourvoir constamment la culture de sa société et de sa citoyenneté. L'éthique du manuel scolaire tente d'appréhender la société d'appartenance mise au diapason de la mondialisation-globalisation – avec l'idée majeure et paradoxale que « [...] *la souveraineté c'est la dépendance choisie* » (Combe, 2021).

Dans cette perspective, la compréhension des représentations collectives et individuelles est essentielle afin de saisir que « *la souveraineté n'a de sens que si son détenteur a les moyens de ses ambitions* » (Ganascia, Germain, & Kirchner, 2018 : 10). Au sens de la présente réflexion, *le pouvoir d'éditer et de s'éditer*¹⁶, grâce aux moyens et instruments dont on dispose, garantit cette « *dépendance choisie* » à la condition expresse de pouvoir se revendiquer d'une profondeur stratégique qui prenne suffisamment et correctement en charge la problématique du manuel scolaire national, notamment dans

¹⁶ « Dans ce contexte, la souveraineté est à la fois mise en avant, contestée et confrontée à ses propres limites. Il existe des limites *doctrinales*, des limites *pragmatiques* (liées en particulier à la mondialisation), et des limites *technologiques* » (Ganascia, Germain, & Kirchner, 2018 : 11).

le contexte d'un « *leadership scientifique* » (Nootens, 2016), didactique et pédagogique. Il est vrai que pour ce faire, il importe de développer une mentalité individuelle et collective positive qui s'intéresse pleinement à « *l'industrie du livre et [à] l'offre de lecture en Algérie* » (Abdellilah, 2017) – une autre question sans doute fondamentale que pose Ali Pacha : « *Quelle est la place de l'édition universitaire dans la politique éditoriale du pays ?* » (Ali Pacha, 2001). Une nette prise de conscience est à cet égard remarquable ; en témoignent sans détours les efforts du Conseil National Économique et Social en Algérie : « *Eu égard à son rôle dans l'éducation et la formation de générations, le manuel scolaire revêt une importance capitale dans le développement économique et social du pays et l'épanouissement de la nation* » (CNES, 21e session).

Un tel effort de conscientisation publique et citoyenne au regard de l'évolution actuelle du champ social totalement bouleversé par des revendications de toutes sortes, justifie la portée réelle de l'existence inéluctable du monde de l'édition dans son ambition – somme toute légitime – de transformer la communication sociale. « *Dans les sociétés en développement, favoriser, stimuler la contribution du livre au débat public et au développement culturel, participer à la construction de sens, ce n'est pas du superflu, c'est contribuer au développement indissociablement économique, démocratique, social et culturel* » (Thierry Quinqueton, in Kulesz, 2011 : 8).

La chaîne du livre (Collard, Goetals, & Wunderle, 2015 : 7) montre, cependant, toute la complexité de « *cette succession d'étapes, où interviennent différents acteurs liés les uns aux autres et où se mêlent des enjeux culturels et économiques [...]* » (Ibid.). Par ailleurs, dans l'économie de l'immatériel (Cohen & Verdier, 2008 : 5), des pays sont globalement plus avantagés que d'autres qui ne disposent d'aucune ressources favorisant l'authentique éclosion de l'édition.

L'édition est devenue un acteur incontournable pour l'hégémonie et la suprématie d'une nation sur la scène internationale et mondiale. Elle constitue sans contredit un pouvoir médiatique qui consolide la souveraineté nationale.

III. Du manuel de FLE en Algérie... des interrogations en suspens

Le manuel scolaire est toujours objet de controverses, spécialement en raison des nombreuses récupérations politiques partisans et des fortes pressions que subit son édition à l'heure de la post-vérité.

« Si le livre scolaire intéresse des domaines si nombreux et si variés, c'est qu'il se présente comme un condensé de la société qui l'a produit : c'est d'abord un *objet* : sa fabrication évolue avec les progrès des techniques du livre, sa commercialisation et sa distribution avec les transformations du monde de l'édition, des contextes économique, politique et législatif. C'est ensuite le *support* - longtemps privilégié du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société ; il est, à ce titre, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société. C'est aussi un *instrument pédagogique*, inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. C'est enfin le *véhicule*, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi du processus de socialisation voire d'endoctrinement des jeunes générations auxquelles il s'adresse » (Choppin, 1980 : 1).

Un manuel, c'est aussi le choix d'une langue de travail et par conséquent un projet d'écriture exceptionnel qui croise remarquablement la pédagogie et la didactique au grand bonheur à la fois de l'enseignant et de l'apprenant en rencontre dans la sphère de la lecture. En ce qui concerne plus particulièrement la langue française en Algérie, « *le français doit offrir à l'élève, à travers de multiples activités, l'occasion de mobiliser ces valeurs nationales et universelles, de les mettre à profit et de les renforcer, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique* » (Commission Nationale des Programmes. Groupe disciplinaire de français, Janvier 2010 : 4). Il s'agit néanmoins dans un premier temps de comprendre pleinement tous les enjeux de la situation en reprenant, par exemple, – sous forme d'une synthèse élaborée – les questionnements posés par les chercheurs algériens eux-mêmes. À titre illustratif, les grandes interrogations formulées par un Ammouden (2015) fort préoccupé :

« Cette contribution tentera donc d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quelle évolution de l'enseignement du français au secondaire depuis les années 80 ?
- Quelle place pour l'enseignement par les genres de discours dans les manuels de français au secondaire ?
- Les enseignants sont-ils conscients du passage d'une logique d'enseignement par la typologie des textes à une logique d'enseignement par les genres de discours ? »

La problématisation des enjeux de conception, d'édition et de diffusion du manuel scolaire suggère une réflexion globale ou plus justement un débat public national qui polarise les énergies intellectuelles de tous les grands secteurs d'activités du pays ; de l'éducation, à la culture, à l'économie, etc. Il y aura indubitablement une confrontation des postures, des divergences de points de vue, des opinions diamétralement opposées. « [...], *les manuels scolaires peuvent bien évidemment faillir. Leur prétention à présenter avec la plus grande fiabilité les savoirs scolaires peut être mise à mal lorsqu'ils contiennent des erreurs manifestes dues à un contrôle défaillant de la part des auteurs et des éditeurs* » (Champy, 2019 : 24).

Des critiques sont exprimées, souvent très directes et sans ambages :

« Dans les pays non démocratiques, il n'est mis sur le marché qu'un seul manuel par niveau et par matière et les enseignants ne disposent que d'une liberté très surveillée quant au choix des supports. Il opère comme un moyen d'endoctrinement de masses et les enseignants sans le vouloir se transforment en agents de la pensée unique.

C'est ainsi, en Algérie, le manuel est non seulement le reflet d'un certain mode de vie, aujourd'hui décrié, mais aussi d'un monde idéalisé [...] : il est en un mot le lieu où se cristallisent les contradictions qui travaillent en profondeur les sociétés algériennes et celui où s'actualisent les orientations dictées par le pouvoir politique. C'est l'espace qui reçoit en même temps ce qui est et ce que la volonté politique voudrait que la société soit » (Bakouche, 2019 : 95-96).

« Le nom de famille dans le manuel scolaire constitue [...] un puissant marqueur identitaire de la société et de ses fondements d'algérienité (le particularisme algérien) et d'islamité » (Dridi, 2018).

« S'agit-il, dans les manuels de langue, de promouvoir la culture de l'Autre (de la langue étrangère enseignée) ou au contraire il s'agit de viser l'assimilation de principes d'appartenance nationale (promouvoir l'identité nationale et la culture locale). Ou un mouvement de pendule entre la culture nationale et celle de la langue cible » (Alaoui, 2017 : 5).

Quels que soient finalement les reproches qui peuvent être adressés au manuel scolaire, il y a lieu de reconnaître que « [...] *sa nature même l'expose [...] aux jugements variés que peuvent porter, suivant les époques et les lieux, les divers partenaires du système éducatif : le corps enseignant dont il constitue le principal outil de travail, les autorités politiques ou religieuses qui en imposent ou en surveillent le contenu, les parents et les collectivités locales auxquels, généralement, en incombent les frais d'acquisition* » (Choppin, 1986 : 22). C'est en termes posés et beaucoup de prudence – presque « évasifs » – que les auteurs du manuel de *Français : Troisième année secondaire*, s'adressent aux utilisateurs de cet ouvrage pédagogique :

« Ce manuel, destiné aux élèves de 3ème A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels » (Mahboubi, Rekkab, & Allaoui, 2007-2008 : 3).

La polyvalence d'un manuel scolaire constitue effectivement un atout clé dans le jeu pédagogique et didactique qui repose principalement sur la pertinence de l'outil et la cohérence de son utilisation conformément aux instructions et orientations officielles – dont les enseignants sollicitent une certaine initiative pédagogique et une liberté de choix des tâches à réaliser. Cependant, en Algérie, si la mise à l'épreuve du manuel existe en théorie lorsqu'un outil est « proposé » pour la première fois comme

prototype, dans les faits, elle demeure un vœu pieux. L'idée qui prime alors est celle d'une efficacité « incontestée » de l'outil déjà perçu comme innovation pédagogique et didactique ; une « réponse » officielle aux attentes de l'Education nationale, conforme – dans le principe – aux ambitions du projet de société préconisé par les autorités en place. Le manuel scolaire représente donc un véritable défi pour toutes les parties concernées de sa conception à sa réalisation ; de sa diffusion à son utilisation. Selon Gerard, « *un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer* » (2006 : 18).

Un discours pédagogique, plus ou moins latent, se donne à lire qui fonde le principe de l'équité des chances par une démocratisation des savoirs grâce au manuel scolaire national qui n'échappe pourtant nullement à un certain réquisitoire ; toutefois, « *à une époque où l'orgueil de l'homme semble vouloir faire table rase du passé, sachons respecter et surtout féconder la tradition ; car, quoi que nous fassions, nous ne sommes et ne saurions être que des continuateurs* » (Dugat, 1873 : 38).

Conclusion

Au terme de cette brève réflexion – presque une simple allusion « mythologique » –, quelques reproches pourraient être adressés objectivement aux auteurs ; notamment l'absence de définitions des principaux concepts. Telle n'était assurément pas leur intention déclarée. Soucieux et convaincus de l'importance et de l'incontournable caractère du manuel scolaire national comme expression directe d'un devoir de mémoire envers leur peuple, ces deux praticiens désiraient modestement attirer l'attention sur le fait que disposer en propre d'un manuel scolaire, depuis sa conception jusqu'à sa réalisation matérielle, compose le signe fort d'une souveraineté nationale perpétuellement menacée par un ordre politico-économique mondial « ravageur » – au nom d'une mondialisation-globalisation effrénée qui gomme tendancieusement les identités nationales. Il convient juste de retenir ici qu'ils ont voulu manifester doublement – sans doute, imparfaitement – leur point de vue sociologique et anthropologique selon lequel certaines réalités méritent d'être reconsidérées. Ils ont ainsi saisi l'opportunité, qui se présentait à eux, de rappeler quelques fondements, sinon ignorés du moins oubliés, de la conscience d'une Nation par les prérogatives de sa souveraineté^{17,18} : *le pouvoir d'éditer et la puissance de l'édition*.

Entre le réquisitoire et le dithyrambe, le manuel scolaire national est un regard porté par la société sur elle-même – sans doute biaisé parce que plus ou moins partial selon « ses auteurs », ce regard informe pourtant de l'évolution des individualités et des collectivités qui façonne de nouvelles mentalités grâce à la compréhension correcte des symboles et des emblèmes d'une nation.

À ce titre, le manuel scolaire national perpétue le sens de la cohésion nationale et de la souveraineté nationale tant que la communauté d'appartenance lui reconnaît le statut fédérateur des esprits et des mentalités tant individuels que collectifs où prime la diversité au cœur même de l'unicité.

Références

1. ABDELLILAH, A. (2017). L'industrie du livre et l'offre de lecture en Algérie. *Journal of Human and Social Studies*, 6(7), pp. 45-68. Récupéré sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/12049>
2. ALAOUI, R. H. (2017). Le manuel scolaire à l'ère de la réforme : entre identité et altérité. Dans K. Ferroukhi, & S. Saidoun, *Le manuel scolaire en Algérie à l'ère des réformes : enjeux et perspectives* (pp. 5-19). Blida: Université de Blida 2.
3. ALI PACHA, F. Z. (2001). Le livre universitaire en Algérie. *revue de bibliéconomie*, 1(1), pp. 42-57. Récupéré sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71359>
4. AMMOUDEN, A. (2015). « Le français au lycée en Algérie : des “types” de textes aux “genres” de discours ». *Multilinguales*(6). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/multilinguales/976>
5. ARTAUD, A. (1938). *Le Théâtre et son double*. NRF-Gallimard, coll. « métamorphoses IV ». Récupéré sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k856920z/f17#>
6. BACHELARD, G. ([1938] 1975). *La Formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (éd. 9e). Vrin.

¹⁷ « [...] la monnaie, le droit, l'armée, la non-ingérence, bref le pouvoir suprême » (Guyon, Mousseau, & Tutiaux-Guillon, 1993 :47).

¹⁸ « Parmi celles-ci, on admet d'abord les fonctions régaliennes : sécurité intérieure, défense, renseignement, diplomatie, justice, finances, en particulier la politique monétaire et la perception de l'impôt et des taxes. Certains pays comme la France considèrent que l'“éducation nationale” relève également d'une fonction souveraine de l'État, car elle offre aux futurs citoyens la possibilité de développer un sens critique et une maîtrise des outils méthodologiques d'accès à la connaissance et à la culture » (Ganascia, Germain, & Kirchner, 2018 : 10).

7. BAGAYOKO, N., & RAMEL, F. (2013). Francophonie et profondeur stratégique. *Etudes de l'IRSEM*(26). Récupéré sur www.defense.gouv.fr/irsem
8. BAKOUCHE, A. (2019). Et le manuel scolaire algérien créa la femme à son image. (F. d.-U. 2, Éd.) *Aleph. Langues, Médias et Sociétés*, 6(1), pp. 95-114. Consulté le avril 26, 2022, sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/226>
9. BENDA, J. ([1927] 1946). *La Trahison des clercs*. Grasset.
10. BENDA, J. (1925). *Lettres à Mélisande pour son éducation philosophique*. Le Livre.
11. BERGSON, H. ([1896] 1953). *Matière et Mémoire*. PUF.
12. BRUNOT, F. ([1922] 1926). *La Pensée et la Langue*. Masson.
13. CHAMPY, P. (2019). I. La querelle des manuels scolaires et la liberté pédagogique. 1. « Au feu les manuels ! ». Dans P. CHAMPY, *Vers une nouvelle guerre scolaire : Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale* (pp. 21-42). La Découverte, Cahiers libres. Consulté le avril 26, 2022, sur <https://www.cairn.info/vers-une-nouvelle-guerre-scolaire---page-21.htm>
14. CHOPPIN, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*(9), pp. 1-25. Consulté le avril 26, 2022, sur http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017
15. CHOPPIN, A. (1986). Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I, De la Révolution à 1939. *Histoire de l'éducation*(29), pp. 21-58. Consulté le avril 26, 2022, sur http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1986_num_29_1_1366
16. CNES. (21e session). *Le manuel scolaire : aspects économiques et sociaux*. Algerie: CNES: Conseil National Economique et Social. Récupéré sur [https://www.cnese.dz/static/Cnes/data/Session Plénière/FR/SP21](https://www.cnese.dz/static/Cnes/data/Session_Pleniere/FR/SP21)
17. COHEN, D., & VERDIER, T. (2008). *La Mondialisation immatérielle*. Paris: La Documentation française.
18. COLLARD, F., GOETALS, C., & WUNDERLE, M. (2015). Le Livre. *Dossiers du CRISP*(84), pp. 9-147. Consulté le avril 26, 2022, sur <https://www.cairn.info/revue-dossiers-du-crisp-2015-1-page-9.htm>
19. COMBE, E. (2021, mars 15). Emmanuel Combe : Le mythe du potager n'existe pas. (L. Bottero, Intervieweur, & L. Tribune, Éditeur) Récupéré sur <https://www.fondapol.org/dans-les-medias/emmanuel-combe-le-mythe-du-potager-nexiste-pas/>
20. DANINOS, P. (1960). *Un certain Monsieur Blot*. Hachette.
21. DRIDI, M. (2018). Enquête. Comment les manuels scolaires algériens véhiculent des stéréotypes sur la famille. *algeriepartplus*. Consulté le avril 26, 2022, sur <https://www.presse-algerie.net/info/282068-enquete-comment-les-manuels-scolaires-algeriens-vehiculent-des-stereotypes-sur-la-famille.html>
22. DUGAT, G. (1873). *Cours complémentaire de géographie, histoire et législation des Etats musulmans à l'École spéciale des langues orientales vivantes : leçon d'ouverture*. Paris: Maisonneuve et Cie Libraires-Éditeurs.
23. GANASCIA, J.-G., GERMAIN, E., & KIRCHNER, C. (2018). *La souveraineté à l'ère du numérique : Rester maîtres de nos choix et de nos valeurs*. CERNA. Récupéré sur <http://www.souverainetenumerique.fr>
24. GERARD, F.-M. (2006, juin 29). Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer. *Le Soir (carte blanche)*, 18. Consulté le avril 28, 2022, sur http://www.fmgerard.be/textes/SOIR_20060629_18.PDF
25. GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J., & TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des nations à la Nation : Apprendre et conceptualiser*. INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), coll. "Didactique des disciplines".
26. KAFFO FOKOU, R. (2019). *Le manuel scolaire au Cameroun : enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle*. Yaoundé (Cameroun): Le Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire/Friedrich Ebert Stiftung.
27. KULESZ, O. (2011). *L'édition numérique dans les pays en développement*. Alliance internationale des éditeurs indépendants.
28. LAFAYE, P.-B. (1884). *Dictionnaire des synonymes de la langue française : avec une introduction sur la théorie des synonymes* (éd. 5e). Paris: Hachette et Cie. Récupéré sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k200234j.texteImage#>

29. LEBRUN, J., & NICLOT, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), pp. 7-14. doi:<https://doi.org/10.7202/038726ar>
30. LEBRUN, M. (2006). *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes*. Canada: Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-recherche.
31. MAETERLINCK, M. (1935). *La Vie des abeilles [Fasquelle, 1901]*. Charpentier.
32. MAHBOUBI, F., REKKAB, M., & ALLAOUI, A. (2007-2008). *Français : Troisième Année Secondaire*. Alger: Office National des Publications Scolaires.
33. MEMAÏ, A., & ROUAG, A. (2017). « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE [En ligne]*(43). doi: <https://doi.org/10.4000/edso.2014>
34. NOOTENS, G. (2016). *La souveraineté populaire en Occident : communautés politiques, contestation et idées*. Canada: PUL (Presses de l'Université de Laval).
35. ÓLAFSDOTTIR, Ó. (2011). Avant-propos. Dans J. Huber, & P. Mompoin-Gaillard, *Former les enseignants au changement : La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi n° 1.
36. ROUSSEAU, J.-J. (1750). *Discours sur les sciences et les arts*. Paris: Noël-Jacques Pissot. Récupéré sur <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb333506589>
37. ROUSSEAU, J.-J. (1751). Article : économie. Dans D. DIDEROT, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris: Editeurs : Briasson-David-Le Breton & Durand.
38. SANE, P. (2007). Les trois temps de la philosophie à l'UNESCO. Dans M. Goucha, *La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : État des lieux et regards pour l'avenir*. Paris: Éditions UNESCO.
39. SEGUIN, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*. UNESCO-Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes de l'éducation.
40. SPITZER, L. (1970). *Études de Style*. Paris: Gallimard, coll. « Tel ».
41. TARDE, G. (1902). *Psychologie économique* (Vol. t. 1). Paris: Félix Alcan. Récupéré sur http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/psycho_economique_t1/psycho_eco_t1.html
42. VALETTE, A.-J.-H. (1828). *De l'enseignement de la philosophie à la Faculté des lettres (Académie de Paris), et en particulier des principes et de la méthode de M. Cousin*. Paris: Hachette.
43. VAUVENARGUES, L. d. (1746). *Introduction à la connaissance de l'esprit humain, suivie de Maximes et Réflexions*. Paris: Antoine-Claude Briasson. Récupéré sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86146145.image#>
44. VAUVENARGUES, L. d. (1821). *Oeuvres complètes de Vauvenargues. 1 / précédées d'une notice sur sa vie et ses ouvrages, et accompagnées des notes de Voltaire, Morellet et Suard*. Paris: J.L.J. Brière Libraire.
45. VAUVENARGUES, L. d. (1957). *Réflexions ou Sentences et Maximes morales*. Garnier, (coll. « Classiques Garnier »).
46. WELLOT-SAMBA, F., M'BAYE, M., & GUINDO, D. (1972-73). *Les manuels scolaires de l'enseignement primaire dans les pays francophones africains et malgache*. Ecole Nationale Supérieure des Bibliothèques.

Comment citer cet article par la méthode APA :

BENDJEDIA Imane, DAHOU Foudil (2022), **Souveraineté nationale et manuel scolaire : de la profondeur stratégique à la cohésion nationale**, El-Bahith Review, Volume 14 (02) 2022 , Algérie : Université Kasdi Merbah Ouargla , (P.P 425-434)