

Numéro 22 / Année 2015

Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

**Entre digital et analogique,
la communication
et son apprentissage
en Algérie (et ailleurs...)**

**Coordonné par Saddek Aouadi
et Jacques Cortès**



GERFLINT

Synergies Algérie

*Entre digital et analogique, la communication
et son apprentissage en Algérie (et ailleurs...)*

**Coordonné par Saddek Aouadi
et Jacques Cortès**



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Algérie est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux domaines des sciences du langage, de la littérature, de la didactique des langues et des cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Algérie, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon prioritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Algérie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Algérie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Mohktar Nouiouat : Professeur émérite, Université d'Annaba, Algérie

Rédacteur en chef

Saddek Aouadi, Université d'Annaba, Algérie

Rédacteur en chef adjoint

Boumédienne Benmoussat, Université de Tlemcen, Algérie

Rédactrice en chef adjointe

Latifa Kadi, Université d'Annaba, Algérie

Comité scientifique

Samir Abdelhamid (Université de Batna, Algérie), Christine Barré-de-Miniac (Université Stendhal-Grenoble 3, France), Jacqueline Billiez (Université Stendhal-Grenoble 3, France), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Farida Boualit (Université de Béjaïa, Algérie), Daniel Coste (ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon, France), Danièle Manesse (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France), Hadj Miliani (Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Algérie), Assia Lounici (Université d'Alger, Algérie), Fouzia Sari (Université d'Oran, Algérie), Paul Siblot (Université Paul Valéry, Montpellier 3, France).

Patronages

Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT.

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.algerie.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction en Algérie

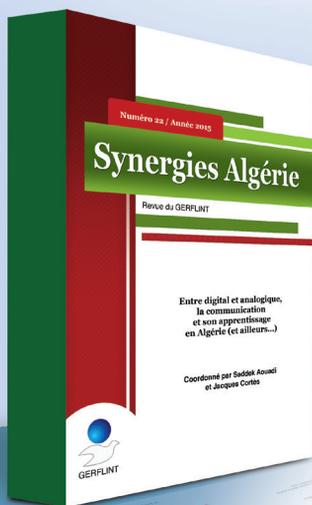
Université d'Annaba, B.P. 12

Annaba-23000, Algérie

Contact : synergies_dz@yahoo.fr

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie
<http://gerflint.fr/synergies-algerie>



Indexations et référencements

Dialnet
DOAJ
EBSCOhost (Humanities Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
Index Islamicus
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics
Linguistic Bibliography
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ROAD
Scopus
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Algérie, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

© Archives GERFLINT- 2015 - Pôle éditorial -
- Tous droits réservés -

Entre digital et analogique, la communication et son apprentissage en Algérie (et ailleurs...)

Coordonné par Saddek Aouadi
et Jacques Cortès



Sommaire



Introduction

Jacques Cortès	7
-----------------------------	---

Voyage au centre du langage : l’Affectivité

Questions de Formation

Farid Mazi	23
-------------------------	----

Le profil de l’agir professoral vu à travers l’introduction des thèmes dans les séquences d’ouverture

Houari Bellatreche	39
---------------------------------	----

Maître(s) et élève(s) : entre tradition et modernité

Abdelkader Benali	51
--------------------------------	----

Les aspects cognitifs associés à l’explication

Lilia Harkou	59
---------------------------	----

Pour l’utilisation de l’activité ludique en Algérie dans la classe de FLE

Djedid Ibtissem, Saddek Aouadi	73
---	----

L’enfer, est-ce vraiment les autres ?

Les représentations de l’altérité culturelle en classe de langue

Dalila Abadi	87
---------------------------	----

Pour une analyse sémio-didactique de l’image dans le manuel scolaire algérien : de la langue à la culture ou de la culture à la langue ?

Apprentissage de l’écriture

Salim Ouahab	95
---------------------------	----

L’impact de la maîtrise de l’oral pour la maîtrise de l’écrit : Quelle forme d’oral pour quel type d’écrit ?

Asma Beyat	105
-------------------------	-----

Intention de communication et articulation logique dans le texte scientifique : une étude appliquée aux mémoires de magister de français

Zineb Haroun	115
Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5 ^e année primaire : quel processus d'autonomisation pour le lecteur-apprenant ?	
Yamina Mehdadi, Khedidja Mokaddem	131
L'apport de la bande dessinée dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de FLE. Cas de la deuxième année secondaire	
Leila Bouchebcheb	143
La compréhension de l'écrit chez les adultes en classe de fle: entre attentes des enseignants et difficultés des enseignants	
Contextes éducatifs	
Abdenour Arezki, Salim Guettouchi	155
Alternance codique chez les professeurs de français fonctionnel en Algérie : stratégie didactique ou contrainte contextuelle ?	
Imane Chaif	171
L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage	
Nabila Maarfia	179
Les activités de reprise dans le discours de l'enseignant en début d'enseignement/apprentissage du français dans le primaire	
Fatima Ziouani, Abdelkader Ghellal	193
L'apport de la poésie à l'apprentissage lexico-syntaxique en 5 ^{ème} année du primaire en Algérie	
Nadjiba Abdessamed, Samir Abdelhanmid	207
Conception d'un didacticiel pour la phonétique progressive du FLE dans l'enseignement universitaire algérien	
Wahiba Benaboura	217
Besoins langagiers et contenus de la licence LMD en biologie : cas des étudiants de l'université de Chlef	
Hayat Djaoudi	227
Evaluation des compétences morpho-lexicales en contexte universitaire	
Variés	
Amir Ghamia	237
Le français dans l'administration algérienne contemporaine : réalités et usages	
Abdelaziz Sissaoui	247
Les pronoms adverbiaux « en » et « y » : Emplois et contraintes syntaxiques	
Aïcha Acidi, Latifa Kadi	255
Publicité automobile : Analyse sémiotique	
Allocution	
Jacques Cortès	267
Remise au Professeur Saddek Aouadi, Rédacteur en Chef de la revue Synergies Algérie, de la Médaille de Chevalier dans l'Ordre des Art et des Lettres	
Annexes	
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Algérie</i>	275
Le GERFLINT et ses publications	279

Voyage au centre du Langage : L'Affectivité



Jacques Cortès
Fondateur et Président du Gerflint, France

Introduction¹

Si l'on admet qu'on ne peut ouvrir la bouche, même pour soliloquer, sans être dans la métaphore, on comprend que l'affectivité imprègne tout acte de communication. C'est à un voyage au centre du langage qu'invite le texte qui suit, véritable aventure (d'où le quasi calque du titre d'un roman de Jules Verne poétiquement exploité) commençant par un large détour dans la préhistoire du langage, guidé par l'Anthropogénie d'Henri Van Lier (1921-2009). Puis le périple revient, par étapes, vers Charles Bally et Emile Benveniste, tous deux considérés comme les pères tutélaires de l'énonciation, méritant donc même considération et respect, le premier pour avoir ouvert la voie à une linguistique de la parole que Saussure jugeait nécessaire mais ne voulait pas entreprendre; et le second pour avoir tenté de donner à l'analyse et à la présentation morpho-fonctionnelle de cette linguistique, le traitement descriptif et conceptuel qu'elle nécessitait. Rendre hommage à Benveniste n'a de sens qu'en réhabilitant l'œuvre injustement sous-estimée de Charles Bally².

La question de l'affectivité dans le langage est un débat tellement ancien et récurrent qu'il est difficile d'en renouveler considérablement la teneur. Il est possible de dire que le besoin de communiquer mobilise autant, si ce n'est plus, de motivation affective que d'objectivité au sens rigoureusement argumentaire du terme, et cela même dans les confrontations scientifiques où la volonté de convaincre revêt un aspect émotionnel et même passionnel qui fait tout le sel de la polémique dont Bachelard souhaitait ardemment qu'elle restât courtoise (ce qui en dit long sur les dérives possibles qu'elle peut prendre si l'on n'y prend pas suffisamment garde).

Disons donc que le concept *d'énoncé* que l'on oppose régulièrement à énonciation, est en quelque sorte un degré zéro de l'affectivité utile théoriquement et méthodologiquement pour les classements qu'on veut établir entre des actes de parole, mais que, dans l'immense majorité des cas, dès lors qu'on ouvre la bouche, « *on est dans la métaphore* »³ (comme dirait Louis Porcher) et les connotations se mettent à pleuvoir tellement dru que Roland Barthes - qui s'y connaissait bien en la matière - assurait que finalement, tout bien pesé, la dénotation (c'est-à-dire le fameux degré zéro) n'est rien d'autre que la première des connotations.

Tout cela pour dire que la communication humaine n'est pas seulement la transmission de messages d'une belle neutralité du type « l'eau bout à 100 degrés » qui relève du simple constat, mais un échange complexe où les interlocuteurs sont dans une situation frontale qui ressemble à un duel où le cliquetis des mots remplace celui des armes, les mots étant souvent la plus cruelle des armes comme le dit le proverbe français : « *un coup de langue est pire qu'un coup de lance* ».

Je vais essayer de montrer cela très concrètement, en partant d'une base relativement peu connue, le fameux ouvrage d'Henri Van Lier intitulé *Anthropogénie*⁴, et dont le GERFLINT a fait une abondante évocation dans le n° 2 de la revue *Synergies Monde méditerranéen*⁵ (2011) que j'ai co-dirigé avec Jacques Demorgon, Marc Van Lier, Françoise Ploquin et Nelly Carpentier.

I. L'Anthropogénie⁶: large détour par la préhistoire

Pour expliquer - mais de façon très sommaire - ce qu'est l'anthropogénie, je l'opposerai à un mot qui lui ressemble et qui dit exactement le contraire, et ce mot c'est anthropologie.

Dans *anthropologie*, il y a *logos* qui renvoie au savoir, à la raison, à la science, aux idées éternelles, à la foi, à Dieu, donc à tout ce qui vient d'en haut, à tout ce qui part du haut pour expliquer ce qui est en bas, à savoir l'homme aux prises avec son destin que l'on envisage dans le cadre de théories d'inspiration *nouménale* (au sens platonicien ou kantien du terme), c'est-à-dire au niveau de réalités intelligibles relevant de l'absolu.

Dans *anthropogénie*, il y a *génie* qui renvoie au bas, au commencement, à la genèse, à l'évolution. L'anthropogénie est donc, à sa manière, une attitude post-darwinienne considérant que nous vivons dans un univers en devenir, en expansion permanente, donc dans un monde étalé procédant d'un amont dont nous sommes la résultante transitoire au terme de millions d'années d'évolution, et face à un aval où cette évolution se poursuivra à la même échelle de durée, dans des conditions qui impliqueront encore les lois du *hasard et de la nécessité* chères à Jacques Monod écrivant (dans le livre du même nom) : « L'ancienne alliance est rompue ; l'homme sait enfin qu'il est seul dans l'immensité indifférente de l'Univers, d'où il a émergé par hasard. Non plus que son destin, son devoir n'est écrit nulle part. A lui de choisir entre le Royaume et les ténèbres ⁷ ». Bel engagement d'impiété tout à fait en accord avec l'anthropogénie de Van Lier qui, lui aussi, se positionne dans une théorie clairement évolutionniste dont nous dirons quelques mots susceptibles d'éclairer la question de l'affectivité dans le langage qui, selon nous, ne peut se comprendre en profondeur qu'en partant avec Van Lier, du commencement.

La toute première cause d'un acte de langage est le désir et même le besoin de communiquer quelque chose à quelqu'un. On peut dire que l'affectivité est la source anthropogénétique du langage, que l'on se place dans la diachronie la plus lointaine donc que l'on remonte, avec Henri Van Lier à *l'homo habilis*, 2 500 000 années en arrière, ou plus sagement à l'*homo sapiens sapiens*, c'est-à-dire à 100.000 ans simplement, voire plus sagement encore à simplement 10 000 années (donc 10 petits millénaires) pour lesquels on dispose de traces archéologiques voire de documents écrits dans la pierre ou sur des parchemins qui nous permettent de reconstruire plus ou moins sûrement les milieux successifs. C'est dans le besoin impérieux de communiquer dicté par des raisons d'alliance contre le danger, de survie, de subsistance, de liens affectifs et matériels de toutes sortes que l'espèce hominienne a forgé peu à peu des moyens d'échange, de classification et d'organisation sociale de chaque cosmos.

Je ne reprendrai pas ici (avec Henri Van Lier) toute l'organisation physiologique du corps humain pour élaborer nos performances communicatives. J'essayerai simplement d'imaginer très sommairement l'acte moteur des âges préhistoriques lié à des capacités mécaniques uniques dans le monde animal, qui sont la source de tout langage dans le cadre de relations intégralement affectives: borborygmes, gestes, mimiques, menaces, dons, échanges, rituels divers qui, à force d'être répétés, se sont peu à peu élaborés, normalisés, codifiés, rationalisés, grammaticalisés même sous la forme de séquences complexes entre lesquelles des catégories sonores et visuelles au fil des jours, des années, des siècles, des millénaires... ont engendré des langages multiples au sein des communautés humaines. L'affectivité, donc le sens à produire volontairement ou à son insu (car on communique toujours, même sans le vouloir), s'est servi et se sert toujours du corps, et notamment de son aptitude à manier, à manipuler, à être debout, à marcher à vitesse variable, à courir, à articuler des sons, à crier, à moduler sa voix, à chuchoter, à pleurer, à percevoir les mouvements des autres, à saisir des situations complexes, à distinguer des différences, à interpréter des gestes précis, des dangers, à entendre et comprendre des sons, à les analyser et à les classer selon des hiérarchies complexes, à toucher, à palper, à sentir, à goûter, à sélectionner... on pourrait étendre largement ce descriptif qui n'est là que pour donner quelques exemples de cette aptitude corporelle dans laquelle et par laquelle s'exprime tout le jeu des potentialités affectives de l'Homme perpétuellement en représentation sociale. L'affectivité fut l'athanor, c'est-à-dire, métaphoriquement, le fourneau cosmique d'une alchimie (pour parodier Michel Onfray) ayant permis « la transmutation du plomb de l'existence en or linguistique⁸ ».

II-. Retour dans le monde contemporain

Comme on le voit, toute langue est pétrie, nourrie, imbibée, bourrée jusqu'au « gueuloir » (de Flaubert ou de Balzac) d'une affectivité impitoyable, marquant indélébilement tous les mots que nous prononçons, toutes les phrases que nous échangeons, tous les sentiments que nous tentons d'exprimer et qu'un rien peut faire basculer dans le malentendu car il n'y a guère d'énoncés simplement dénotatifs, il n'y a, en fait, que des énonciations, donc de l'affectivité. Le jeu des acteurs professionnels (chant, théâtre, cinéma, danse, peinture, architecture, poésie, roman, écriture sous toutes ses formes (et même écriture administrative) n'étant que l'interprétation, sublimée par l'art, de la vie quotidienne avec son affectivité envahissant tout.

Prenons un simple exemple : devant un ouvrage quelconque, quelle que soit sa taille, je puis exprimer ma pensée par un seul mot ; « Colossal ! ». L'adjectif que je viens d'employer - avec des variantes sonores plus ou moins importantes - est, on peut le vérifier facilement, commun à des dizaines de langues : anglais, allemand, espagnol, croate, polonais, russe, irlandais, néerlandais etc. et se justifie généralement - comme c'est le cas ici - dans une situation d'interlocution nécessitant un jugement intense, soutenu, emphatique, voire paroxystique, mais aussi ironique, moqueur, cynique, méprisant où l'intonation, l'accentuation et le geste confèrent à la caractérisation adjectivale une présence phonosémantique et dramaturgique reléguant le domaine proprement linguistique (la combinaison de phonèmes) au rôle de simple support de l'énonciation.

Au-delà du *digitalisable* (comprendre *le numérique*) à la portée de n'importe quel ordinateur, il y a la désignation *analogique* difficilement traductible en termes binaristes de « 0 » et « 1 ». Les trois syllabes du vocable employé, en effet, constituent en elles-mêmes, du point de vue strictement oral, un discours complet. On est donc dans une situation où le locuteur joignant le geste à la parole, communique une émotion, réelle ou feinte, où le sens recherché passe massivement par le corps envisagé globalement (*tempo, intonation, jeu des mains et des bras, position de la tête, mimique etc.*) pour attribuer au message sa pleine valeur illocutoire dithyrambique, ironique, sarcastique...

Cet exemple très banal constitue l'aspect le plus immédiat et simplificateur pour remonter concrètement à l'origine du monde et comprendre comment, par exemple, la communication par le langage est apparue. Il faut pour cela, bien sûr, ajouter le temps (quelques centaines de milliers d'années au bas mot), l'espace terrestre et les variations climatiques et géologiques où se sont développées « toutes les espèces minérales, végétales, animales, et un jour hominiennes⁹». Le territoire exploré est immense et se propose, anthropogénétiquement de montrer que « le corps d'Homo a été sélectionné comme un organisme segmentarisant », c'est-à-dire s'adaptant progressivement à son

cadre de vie sur tous les plans (*physiologique, social, spirituel, scientifique, technique, sentimental, érotique, passionnel, artistique, linguistique, philosophique, éthique, médical...*) pour nous amener à ce que nous sommes aujourd'hui, je veux dire plus simplement à la langue qui est la nôtre et dont nous nous servons avec plus ou moins de bonheur dans nos échanges les plus divers. Cette langue, c'est notre langue maternelle.

Ce qu'il faut retenir pour l'instant, c'est que, pour reprendre la distinction saussurienne entre *langue* et *parole*, dès que nous ouvrons la bouche, nous sommes en parole, en discours (pardonnez-moi ce truisme) et non en langue, car ce que nous allons dire ou entendre ne relève du numérique que de façon minimaliste. Que cela soit ou non d'une claire évidence, nous sommes en effet obligés d'interpréter globalement ce que l'on perçoit. Il s'agit donc d'en faire une analyse plus ou moins consciente ou spontanée pour en découvrir le sens qui n'est rien d'autre que la part d'énonciation que le locuteur a investie dans son message, car, l'énonciation, ce n'est rien d'autre que la présence du locuteur dans ce qu'il dit, c'est-à-dire l'affectivité dont il le colore, le sens qu'il veut lui donner ou qu'il croit lui avoir donné mais qui, très souvent, est en contradiction avec ce que l'auditeur en a compris, en contradiction avec la propre part d'énonciation de ce dernier, car, écouter, ce n'est pas seulement recevoir du sens parfaitement interprétable. Pas du tout ! Ecouter, c'est construire du sens à partir de ce que l'on entend, de ce que l'on voit et de ce que l'on vit, donc à partir d'une situation dont les variables sont multiples. Assister à la présentation d'un discours, c'est une épreuve dont on peut sortir berné, trompé, manipulé, entortillé, moqué, ridiculisé. On peut nous faire passer des vessies pour des lanternes, nous induire en erreur, susciter en nous des enthousiasmes dont l'avenir nous montrera la stupidité ou bien encore nous faire éprouver des haines, des refus et des antipathies dont l'avenir nous indiquera que nous nous trompions entièrement.

III : Affectivité et théorie linguistique¹⁰

Pour traiter une telle question, il faudrait reprendre toutes les écoles de linguistique depuis *Les Essais de sémantique (Sciences des significations)* de Michel Bréal en 1897, poursuivre avec Arsène Darmesteter et *La vie des mots étudiés dans leurs significations* (1887), revoir le *Précis de sémantique française* de Stephen Ullmann (1952), trois ouvrages où l'affectivité est montrée comme jouant un grand rôle dans la signification et qui seraient donc parfaitement à leur place dans notre étude. Mais il faudrait aussi donner attention aux recherches narratives, à la sémiotique, à la stylistique, à la lexicologie, à la poétique, à la rhétorique etc. toutes disciplines se rejoignant dans l'affectivité mais sans se fondre. Ne pas omettre non plus la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique et la sociologie du langage, et bien évidemment,

ne pas faire l'impasse de Ferdinand de Saussure, de Meillet, de Bally, de Damourette et Pichon, de Ferdinand Brunot, de Benveniste etc. J'en omets volontairement, non par légèreté ou manque de respect, mais parce que je suis de plus en plus convaincu que La Bruyère avait parfaitement raison de dire que « tout a été dit et que l'on vient trop tard ».

Pour ne pas nous perdre dans un flot de références, je vais me borner à traiter simplement deux questions générales nullement nouvelles mais qui sont indiscutablement au cœur de tout le moteur d'une communication dont le carburant est l'affectivité. Sans elle, en effet, le langage, dépouillé de la vie, n'est certes pas réduit à une simple nomenclature, mais végète, hors toute situation, à l'état de jachère, donc de potentialités de sens non actualisées. Pour revenir dans la vie, chaque acteur doit être mis en scène en situation frontale, donc en position de viser éventuellement plusieurs cibles successives ou simultanées et, inversement d'être la cible, lui-même, de plusieurs interactants. A noter à ce sujet que Henri Van Lier distingue entre la position frontale de l'humain (avec une transversalité pouvant aller jusqu'à 360 degrés) et celle rostrale de l'animal qui n'est guidé, pour d'unique raisons de nourriture, que par son rostre ou, si vous préférez, son muflle.

Je me propose donc d'examiner deux situations totalement distinctes : d'abord la langue envisagée comme album, catalogue, réservoir ou trésor¹¹ d'outils énonciatifs collectionnés depuis les débuts de son existence et conservés comme moyens potentiels d'expression susceptibles de nuancer son discours en fonction de la situation ; ensuite *la stylistique* de Charles Bally et les précisions d'Emile Benveniste en matière de subjectivité dans le langage.

1. La langue comme catalogue de possibilités énonciatives

La langue que nous parlons est infiniment plus vieille que tous ses locuteurs¹². Les milliards de situations de communication qui ont contribué à la créer, tant sur le plan formel que sur le plan énonciatif, l'ont dotée de caractéristiques infiniment diversifiées constituant, comme dit Saussure, un « trésor » mis à la disposition de ses locuteurs ou de ses scripteurs. Une langue, quelle qu'elle soit, est donc une mine de ressources où chacun peut puiser les expressions qui lui sont nécessaires pour dire avec la plus grande précision possible ce qu'il veut dire (même s'il se produit souvent des « ratés » de communication), les sentiments qui l'animent, les intentions et visées qui sont les siennes, mais aussi la manière de le dire : le langage que l'on tient, en effet, n'est jamais vraiment neutre car on peut tenter de convaincre, de persuader (entre ces deux verbes il y a une nuance : *convaincre* est plus autoritaire, *persuader* est plus insinuant et souple), on peut tenter aussi d'amadouer, de séduire, d'intéresser, d'humilier, de

faire souffrir, d'amuser, de rassurer, de tromper, de mentir etc. Pour tout cela je peux puiser dans les ressources naturelles déjà-là de la langue.

Si nous suivons la théorie de J.L. Austin, philosophe du langage mort en 1961, dans une situation de communication déterminée, tout acte de parole présente une force qu'il désigne par deux termes :

- Elle est **illocutoire** si l'on considère seulement sa structure interne ;
- Elle est **perlocutoire** si l'on envisage les effets de cet acte sur l'allocutaire

Prenons pour exemple le verbe *dire* dans la phrase : *Je lui ai dit de venir*

Si l'on considère que le verbe *dire* est neutre ou, si vous préférez, *au degré zéro de l'énonciation*, on peut, par rapport à lui, déterminer quelques variables possibles de la force illocutoire dans la série suivante

Je lui ai ordonné de venir *Je l'ai supplié de venir* *Je l'ai invité à venir*
Je lui ai conseillé de venir *Je lui ai proposé de venir* *Je lui ai suggéré de venir*

Tous ces verbes contiennent l'idée de *dire quelque chose à quelqu'un*, à laquelle s'ajoute, dans chaque cas, une différence :

Ordonner = *dire* + *impératif* ; *supplier* = *dire* + *imploration* ; *inviter* = *dire* + *ordre atténué (par ex)* ; *conseiller* = *dire* + *mise en garde* ; *proposer* = *dire* + *offre* ; *suggérer* = *dire* + *incitation discrète etc.*

C'est dans ces différences qu'il faut chercher l'explication concrète de la force (ou valeur) illocutoire de tous ces verbes. Comme on le voit, le langage ordinaire, en soi, est potentiellement chargé d'une affectivité que l'actualisation du discours dans des situations concrètes de communication atténue ou renforce. Les mots d'une langue sont de nature ambiguë. Ce sont à la fois des symboles ou signes de significations générales qui appartiennent au code de la langue mais qui comportent aussi des indices de situations d'énonciation liées au passé, à l'histoire de la langue. Ce qu'à partir des travaux d'Austin un linguiste peut retenir, c'est l'empreinte du procès d'énonciation dans le code, c'est-à-dire dans une suite de phrases comme celles que nous avons suggérées sans les mettre en référence à une situation particulière, il est clair que nous avons pu identifier des différences de sens indiquant déjà que la langue est équipée d'un « trésor » de nuances d'origine énonciative qui interviennent, en cas d'actualisation, en symbiose avec des éléments extra linguistiques de nature et d'intensité variables.

Mais nous avons aussi évoqué le mot **perlocutoire** qui est également un concept descriptif austinien. Il est possible, toujours par rapport au verbe *dire*, de déterminer la force ou valeur perlocutoire de certains verbes (entre autres car il n'y a pas que les verbes) qui marquent les conséquences de l'acte sur le comportement de l'allocutaire.

Dans *je l'ai forcé à venir*, par exemple, il y a 3 idées :

- je dis quelque chose ;
- je renforce ce que je dis par le caractère impératif de mon acte de parole ;
- j'obtiens un résultat positif puisque l'allocutaire exécute l'acte que je lui ordonne.

Forcer quelqu'un à faire quelque chose est une énonciation perlocutoire ou *perlocution* dans la mesure où elle amène quelqu'un à accomplir un acte qui n'aurait pas eu lieu sans elle. Il en va de même dans *je l'ai décidé à venir*, *je l'ai convaincu de se retirer* etc. Tous ces verbes nous renseignent sur un certain type de pression exercée sur quelqu'un dont la résistance est en fin de compte vaincue.

2. Stylistique et énonciation

a) Charles Bally suppléant de Saussure : *le Traité de Stylistique*

La définition de la Stylistique est bien connue : « La stylistique étudie les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité¹³».

On trouve là une double affirmation : d'une part, le langage exprime notre affectivité, et d'autre part, notre affectivité enrichit le sens et la portée de ce que nous disons. Le mot *organisé* implique l'idée d'un système de faits spontanés n'ayant aucun caractère impératif. Sans doute les signes produits en synchronie présentent-ils les propriétés générales de tout signe linguistique sur les plans phonétique, morphosyntaxique et lexical, mais ces propriétés parfaitement repérables et analysables, ne relèvent pas du synchronique mais du diachronique.

Ce qui relève du synchronique, donc de la stylistique (ou de l'énonciation), ce ne sont pas les identités mais les différences, c'est-à-dire toutes les circonstances, tous les éléments qui font que la nature véritable des unités linguistiques n'est pas dans des similitudes catégorielles mais dans un acte de parole spontanée porteur d'un implicite complexe suscitant une interprétation pouvant varier d'un interlocuteur à un autre. Il n'y a pas de substance, donc d'absolu, dans un acte de communication ordinaire mais un équilibre transitoire de termes qui se conditionnent réciproquement et dont l'analyse stylistique (ou énonciative) parvient à décoder la signification conjoncturelle. Cet équilibre *in praesentia* est inscrit dans un rapport syntagmatique dont la combinatoire suivante : [*fait de langue marquant l'usage collectif + fait de parole dépendant de la liberté individuelle*] est déjà porteuse de sens mais d'un sens auquel des rapports associatifs *in absentia* apportent aussi un complément mnémonique.

Le mécanisme de fonctionnement de la stylistique de Bally est donc là, et, si l'on se reporte à la deuxième partie du *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure (désormais CLG consacré à la *Linguistique synchronique*), on voit bien qu'entre Bally et Saussure n'existe pas l'ombre d'un malentendu (le contraire, du reste, eût été surprenant). Dire que Bally se serait éloigné de son Maître est une absurdité. Il en est au contraire le plus fidèle disciple, et probablement aussi le plus doué et le plus audacieux puisqu'il a tenté d'écrire le livre que Saussure - pour des raisons lumineusement exposées par Benveniste dans le chapitre III des *Problèmes* Tome1 - se refusait à écrire. Connaissant la réticence et même le refus quasi-définitif de Saussure d'écrire l'ouvrage de linguistique générale qu'on lui demandait avec insistance, il est permis de faire l'hypothèse plausible et plutôt même le constat que Bally a pris sur lui, du vivant même de Saussure, dans la première décennie du XXème siècle, de publier son *TSF* qui est un authentique essai de Linguistique de la Parole. Puis dans les 3 années qui ont suivi la disparition de Saussure en 1913, il a pris de nouveau l'initiative de publier le *CLG* qui - c'est un fait - a servi et sert toujours de base aux travaux linguistiques et socio-anthropo-ethnolinguistiques les plus divers. Il y a quelque chose de lassant et même de désolant à lire certains commentaires brillants d'érudition où l'on juge des faits vieux de 100 ans avec une sorte de condescendance tranquille, comme s'il s'agissait de pures et simples banalités auxquelles des génies postérieurs auraient enfin mis un terme.

On ne dira donc jamais assez ce que la recherche contemporaine en sciences du Langage doit à Bally. Et c'est sans doute cette certitude qui amène aujourd'hui certains chercheurs à regretter la « longue éclipse » qu'a connue son œuvre, et à s'insurger *a contrario* contre les prérogatives estimées abusives accordées à Emile Benveniste considéré « comme le seul concepteur et promoteur de la théorie de l'énonciation ¹⁴». A lire certains commentaires sur Bally, on est parfois surpris et même choqué. A propos des exemples que Bally cite, d'aucuns parlent « d'anecdotes de salon », de « platitudes relevant d'une sociologie du sens commun », de « banalités ¹⁵». Encore une fois, l'admiration doit être historique. A mon avis, et sans remettre le moins du monde en question l'apport très riche de Benveniste dans le prolongement de la stylistique de Bally par l'énonciation, qui procède d'une autre vision du problème, d'évidence plus linguistique au sens formel du terme, il est clair que la sagesse et l'équité commandent de replacer l'ensemble de leurs apports respectifs dans un continuum se poursuivant jusqu'au discours, jusqu'à l'anthropologie linguistique, jusqu'à l'ethnographie de la communication et même, en généralisant sans audace particulière jusqu'à l'interactionnisme socio-discursif car toutes ces avancées s'inscrivent dans le même grand courant évolutif. Ce n'est faire offense à personne que de placer Bally à l'origine d'une évolution historique que ses travaux ont puissamment inspirée à une époque où les esprits n'étaient pas encore très ouverts à des travaux dépassant les unités discrètes que l'on cherchait à définir.

b) Benveniste et l'énonciation

Lorsque Bally publie à Genève, en 1905 son *Précis de Stylistique* qui est une esquisse du *Traité de Stylistique* qu'il publiera, toujours à Genève en 1909, Emile Benveniste (1902 -1976) - qui deviendra le plus grand comparatiste et indo-européaniste du XXème siècle - est encore un enfant. Il est donc peu raisonnable de chercher à établir entre Bally et lui une quelconque comparaison. En matière d'affectivité, de stylistique et d'énonciation, le précurseur est d'évidence Bally. Il est bon, parfois, de rappeler ces faits d'évidence à ceux qui oublient de citer les compléments circonstanciels de ce petit drame qu'est le discours. La relecture de Lucien Tesnière mériterait parfois le détour¹⁶.

Mais si l'apport de Benveniste a dominé et domine encore l'esprit de tous les linguistes du XXème siècle, et même d'aujourd'hui, c'est pour une raison assez claire : Saussure ne voulait pas se lancer dans l'élaboration d'une linguistique de la parole avant d'être parvenu à définir « l'objet à la fois intégral et complet de la linguistique ». Il établissait donc une distinction très nette entre, d'une part, « *le langage multiforme et hétéro-clite, à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique* » relevant donc à la fois du domaine individuel et du domaine social et ne se laissant classer dans aucune catégorie des faits humains parce qu'on ne sait pas comment dégager son unité » ; et d'autre part la langue qui est « un tout en soi et un principe de classification ¹⁷», la langue à laquelle il fallait donner la première place parmi les faits de langage, car, ce faisant, on introduisait un ordre naturel dans un ensemble qui, sans cette priorité, n'autorisait aucune classification D'où la conclusion fameuse : « La linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ».

Ce qui distingue Benveniste de Bally, et qui explique, en grande partie, la préférence des écoles linguistiques postsaussuriennes françaises, c'est le souci qu'a eu Benveniste de suivre à la lettre les indications de Saussure qui considérait que le problème linguistique est avant tout sémiologique et, « reprenant ce grand problème au point où Saussure l'avait laissé », il a voulu insister d'abord sur la nécessité d'un effort réfléchi de classement pour promouvoir l'analyse et affermir les bases de la sémiologie ». Son travail descriptif envisage donc toutes les formes, notamment syntaxiques, que peuvent prendre les mécanismes de l'énonciation au cours d'un acte communicatif individuel d'utilisation de la langue. Je vous renvoie aux deux tomes des *Problèmes de Linguistique Générale* publiés chez Gallimard, respectivement en 1966 et 1974, et dont le contenu est réparti selon les mêmes 6 grandes parties allant en s'élargissant :

du plus formel : 1) les transformations linguistiques

au plus ouvert : 5) l'homme dans la langue, 6) le lexique et la culture,

en passant par le détail analytique le plus large 2) la communication, 3) les structures et analyses et 4) les fonctions syntaxiques. Quelques exemples, en vrac, de thèmes choisis par Benveniste :

La **deixis**, c'est-à-dire l'ensemble des moyens d'indiquer les **coordonnées spatio-temporelles d'un événement de communication** (indices de personne (rapport je-tu), pronoms personnels, démonstratifs, temps verbaux, procédés d'interrogation, d'intimation, d'assertion, modalités temporelles, accentuation, cadre figuratif, dialogue, proverbes, monologue, soliloque, communication phatique etc.). Tout fait l'objet d'une reprise dans la perspective, abondamment exploitée aujourd'hui encore - notamment dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères - pour comprendre et pratiquer l'énonciation en tant que programme opératoire d'un intérêt indiscutable.

La démarche de Bally est très différente et se développe sur le mode ternaire après **une définition générale de la stylistique**, il étudie les faits d'expression en trois temps :

- 1) **délimitation,**
- 2) **identification**
- 3) **établissement de leurs caractères affectifs** (3^{ème} à 7^{ème} parties).

A mon avis, Bally et Benveniste poursuivent la pensée de Saussure selon deux orientations différentes mais tout à fait explicables, l'une comme l'autre, par le refus de Saussure lui-même de se lancer dans l'élaboration d'une linguistique de la parole.

Pour Conclure

Ce qu'il faut savoir à propos de ce voyage que nous venons de faire au centre du langage en l'abordant sur la trajectoire de l'affectivité, est résumé dans la simple mais très belle formule axiomatique de Paul Watzlawick dans son livre de 1979 : « *On ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non*. Cela se passe de commentaires mais Watzlawick pousse l'amabilité jusqu'à nous donner 4 autres axiomes complémentaires à propos de la communication :

1. Tout ce qu'on dit entraîne une interprétation automatique qui peut être positive ou négative.
2. Tout ce qu'on dit agit donc sur le destinataire.
3. Tout message peut être envisagé de façon digitale donc en lecture numérique en termes de 0 et de 1, mais dans la perspective définie par PW, son interprétation se fait très régulièrement en terme analogique, donc de façon intuitive, affective, ambiguë, en fonction d'un ensemble de données contextuelles et

personnelles dont découle l'idée que nous nous faisons du sens et de la portée de ce qui est dit.

4. Enfin tout message est assez fréquemment émis dans un contexte inégalitaire où il y a un dominant et un dominé, la position haute, celle du dominant, n'étant pas obligatoirement la plus forte dans la mesure où l'on est dès lors tenu de donner la justification de son propos, sans obligatoirement parvenir à convaincre si l'interlocuteur n'a pas envie d'être convaincu. D'où les débats médiatisés où l'issue des affrontements est moins dans la raison rationnelle des propos tenus que dans les préalables de sympathie du public pour l'un ou pour l'autre des adversaires, mais aussi dans la séduction physique, dans la finesse des comportements, dans l'arsenal de ce qu'on appelle (en didactique des langues) les simulations globales, petit jeu dans lequel excellent autant les bons acteurs, les bons professeurs et les bons conférenciers que les pervers histrioniques tentant obsessionnellement de susciter l'attachement de spectateurs naïfs par leur aisance dans l'art de la tromperie, du mensonge et du culot.

Nous vivons en permanence - j'exagère à peine - dans une atmosphère de procès d'intention. Tout signal émis peut être utilisé par celui qui le reçoit comme une preuve évidente de culpabilité potentielle. Un sourire bienveillant peut être perçu comme une injure intolérable, un acte de charité comme du mépris, le zèle comme de l'hypocrisie ou comme une trahison par manque de solidarité, la bonne humeur comme un indice inquiétant de sérénité suspecte etc. On peut vous faire un procès d'intention sur n'importe quoi : sur votre goût à porter une cravate, sur les implications supposées de vos propos, sur la signification profonde, idéologique de chacun de vos actes, sur votre comportement, sur le choix de vos quotidiens, sur les lieux que vous fréquentez, sur vos gestes, mimiques, projets, désirs, principes, réflexions, lectures, plaisanteries, goûts, distractions et même sur votre silence sous lequel, comme les Femmes savantes de Molière, « on entend un million de mots ». Tout peut être signe permettant à qui veut vous nuire de « faire flèche de tout bois » sans courir le moindre risque puisqu'il s'agit régulièrement d'hypothèses. Le monde est ainsi fait.

Je terminerai par un exemple d'interprétation effectuée par Jean Daniel, le célèbre journaliste, à propos de Jean-Jacques Servan Schreiber dont il dresse un portrait nettement à charge dans un de ses livres : *Le temps qui reste* (Gallimard, 1984, p.162) : « *Un jour, je lui dis, croyant plaisanter, que Saint-Simon se faisait réveiller tous les matins par un valet de chambre qui lui proclamait solennellement : « Levez-vous Monsieur le Comte, vous avez de grandes choses à faire ». Je ne sais si, le lendemain, il se fit réveiller de la même manière. En tout cas, au lieu de sourire, il me regarda d'un air rêveur... Une telle ambition, une telle candeur finissaient par désarmer... ».*

Comme on le voit, un silence, un air rêveur et l'interprétation tombe, cinglante. Comme disait Ponge : « traitée d'une certaine manière la parole est assurément une façon de sévir » (*Le Parti pris des choses*, « Pas et le Haut », p.118, Poésies Gallimard, 1948). Si je rappelle le fameux aphorisme disant que « dans les vieux couples, même les silences deviennent des redondances », j'espère qu'on m'accordera que la relation humaine n'est pas une chose facile et qu'il serait temps de redonner à l'enseignement des humanités, donc à la formation au décryptage des valeurs analogiques dans lesquelles nous nageons, une part moins « peau-de-chagrin » par rapport aux mathématiques et, plus généralement aux sciences dites dures qui servent actuellement de critères d'excellence majeurs, voire uniques dans nos systèmes éducatifs.

Former les générations futures à la compréhension et à la pratique intelligente de toutes les formes de communication, quel que soit le domaine, est un projet de restructuration de la formation citoyenne en ces temps de riches mutations démographiques. Il y a là un vrai problème, largement sous-estimé, voire ignoré par les instances dirigeantes de nos pays respectifs qui se montrent uniquement soucieuses, parfois, de résumer l'avenir au développement meurtrier pour l'humanisme, d'un monolinguisme universel. Mais c'est là un autre problème.

Bibliographie

- Aubin, S. (dir.) 2013. *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage*, Revue *Synergies Espagne*, n° 6, Sylvains-les-Moulins, France : GERFLINT. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Espagne6/Espagne6.html> [consulté le 15 septembre 2015].
- Bachelard, G. 1973. 12^{ème} édition [1^{ère} édition, 1934]. *Le Nouvel Esprit Scientifique*. PUF.
- Bally, C. 1905. *Précis de Stylistique*. Genève.
- Bally, C. 1951. 3^{ème} édition. *Traité de Stylistique Française*. 2 tomes. Paris : Librairie Klincksieck.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de Linguistique Générale*. NRF, éditions Gallimard.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de Linguistique Générale II*. NRF, éditions Gallimard.
- Breal, M. 1897. *Essai de Sémantique (Sciences des Significations)*. Paris : Hachette.
- Brunot, F. 1965. 3^{ème} édition [1^{ère} édition, 1926]. *La Pensée et la Langue*. Paris : Masson.
- Cortès, J., Marcellesi, J.B. (dir.) 1990. *Vivre le français*, revue *Europe*, n° 738.
- Damourette, J., Pichon, E. 1911-50. *Des Mots à la Pensée, Essai de Grammaire de la Langue Française*. 7 Vol. Paris.
- Darmesteter, A. 1904. *Cours de Grammaire historique de la langue française*. 4 vol. Paris.
- Demorgon, J., Cortès, J. et al. 2011. « Henri Van Lier, Anthropogénie et Linguistique ; devenirs méditerranéens », Revue *Synergies Monde méditerranéen* n°2. Sylvains-les-Moulins, France : GERFLINT. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/MondeMed2/mondemed2.html> [consulté le 15 septembre 2015].
- Guberina, P. 1993. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes en français et en croate*. Mons : Didier Erudition/CIPA,
- Monod, J.1970. *Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris : éditions du Seuil.

Porcher, L. 1990. *Vivre le français* (dir. J. Cortès et J-B. Marcellesi,) « Conjectures sur la diffusion du français », Revue *Europe*, octobre, n° 738, p.77-84, Paris.

Saussure, F. de 1969. 3^{ème} édition. *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.

Van Lier, H. 2010. *Anthropogénie*, Les Impressions nouvelles/ Fondation Anthropogény Henri Van Lier - Bruxelles.

Notes

1. Le texte présenté ici a fait l'objet d'une conférence présentée à l'Université de Zagreb (Croatie) en 2013 dans *Francontraste : l'affectivité et la subjectivité dans le langage*, et publié par les Editions CIPA de Mons sous l'ISBN 978-2-930200-28-6.

2. Pour compléter mon propos, je recommande de lire, sur le site gerflint.fr et la Base du GERFLINT en accès libre et gratuit, le n° 6 de la revue *Synergies Espagne* coordonné par Sophie Aubin, et qui a pour titre : *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage*. Il est temps de réhabiliter pleinement les travaux de Bally après un bon siècle d'ignorance inadmissible. Voir la Bibliographie pour les références exactes.

3. En fait, Louis Porcher ne dit pas exactement cela. La citation réelle est « *dès qu'il y a langue, il y a métaphore*. Mais l'idée est la même. Voir la bibliographie pour les références exactes.

4. Référence dans la biblio

5. idem

6. idem

7. idem

8. Formule empruntée à Michel Onfray dans son livre *La construction du surhomme, Contre-histoire de la philosophie*, T.7, Grasset, 2011, p.184.

9. *Anthropogénie*, op.cit, p.12.

10. Le singulier ici a valeur globale. La théorie linguistique englobe toutes les écoles qui, depuis l'origine des temps anciens ou modernes, ont envisagé l'affectivité dans le langage. La suite de notre propos montre que la recherche à cet égard, ne s'est pas montrée avare. Je me borne à un simple rappel de quelques œuvres majeures et de quelques noms de chercheurs célèbres du domaine francophone essentiellement, mais sans m'étendre sur les détails.

11. Comme nous le verrons plus en détail infra, le mot « trésor » est emprunté au Cours de Saussure.

12. C'est là encore une idée empruntée au même article cité de Louis Porcher.

13. TLF, p.16 §19

14. Cf. Durrer S. *Introduction à la Stylistique de Charles Bally*, Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des Discours, Lausanne, 1993.

15. C'est le cas du livre, par ailleurs excellent, de Bachman, Lindenfeld et Simonin, publié en 1981 dans la coll. LAL du CREDIF, p.10.

16. Je fais ici allusion (poétiquement) à la structure de la phrase simple, p.102, des *Eléments de Syntaxe structurale* de Lucien Tesnière où il est question du nœud verbal qui « *exprime tout un petit drame. Comme un drame, en effet, il comporte obligatoirement un procès, et le plus souvent des acteurs et des circonstances* ». Pour filer la métaphore, disons que, pour Bally les circonstances atténuantes, n'ont pas du tout joué.

17. Toutes les citations qui précèdent sont tirées du Chap. III du CLG traitant de l'objet de la linguistique et dans son § 1, traitant de la définition de la langue.

Synergies Algérie n° 22 / 2015



Questions de Formation



Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouverture



Dr. Farid Mazi

Université Badji-Mokhtar, Annaba, Algérie

farid.mazi@yahoo.fr

Résumé

Ce texte traite de la notion de d'agir professoral en vogue dans plusieurs travaux récents notamment ceux de Francine Cicurel qui en est la conceptrice. Il vise précisément à montrer les stratégies mobilisées par les professeurs de français langue étrangère en vue d'introduire le thème central d'une leçon d'expression orale. La délimitation des séquences d'ouverture permet à juste titre de localiser l'espace interactionnel où s'effectue cette opération complexe. De ce fait, la variation des stratégies employées relève en définitive des spécificités liées au profil de l'agir de chaque professeur qui planifie son action verbale selon des modèles préexistants ou construits au cours de l'interaction entre leur parole et celle des apprenants.

Mots-clés : agir professoral, séquence d'ouverture, stratégies, topic

مشاهدة ملمح الفعل التعليمي عبر ادخال الموضوعات في المقاطع المفتاحية

الملخص: يهدف هذا النص إلى دراسة مفهوم الفعل التعليمي المؤلف في عدة أعمال خاصة منها تلك المتعلقة بالباحثة فرنسین سیکورال التي قامت بتصميمه. إن هذا النص يهدف على وجه الخصوص تبين الاستراتيجية التي يحشدتها أساتذة اللغة الفرنسية الأجنبية من أجل إدخال الموضوع الأساسي لدرس التعبير الشفوي. المقاطع الأولية تسمح بتحديد المجال التفاعلي أين تتم هذه العملية المعقدة، لهذا السبب فإن اختلاف الاستراتيجيات المستعملة تنجم في النهاية من خصوصيات متعلقة بملمح الفعل التعليمي لكل أستاذ يقوم بتخطيط عمله الشفوي حسب نماذج سابقة أو مؤسسة أثناء التفاعل بين خطابه وخطاب المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الفعل التعليمي - المقاطع الافتتاحية - استراتيجيات - موضوع.

The profile of the faculty act seen through the introduction of themes in the opening sequences

Abstract

This text addresses the notion of acting faculty in vogue in several recent works including those of Francine Cicurel who is the originator. It specifically aims to show the strategies used by the French foreign language teachers to introduce the central theme of a speaking lesson. The delimitation of opening sequences allows rightly locate the interactional space where does this complex operation. Therefore, the variation of the strategies employed ultimately the responsibility of the specific terms of the profile of the action of each teacher who plans his verbal action according to pre-existing models or built during the interaction between their word and that of learners.

Keywords: professoral act, opening sequence, Stratégies, topic

1. L'agir professoral : pratiques de transmission et ressources

En s'exprimant sur ce qui fait l'originalité de l'agir professoral parmi les autres actions individuelles, Lahire note qu'en plus de l'interaction multiforme et visible, « l'enseignant en action est le produit de l'ensemble des expériences sociales qui l'ont mené jusqu'au métier d'enseignant » (2011 : 33). Lorsque cette action didactique est mise en branle, l'enseignant décide malgré lui de la mettre en étai entre ses pratiques de transmission, visibles à l'observateur, et l'arrière-fond socio-historique enfoui qui la supervise. Ceci dit, une masse importante de réalités sociales accompagne l'enseignant dans son agir et imprime une image contrastée sur cette profession hors de commun par les enjeux apparents et latents qu'elle met en place. Une collection de notions opérationnelles ont été mises en place puis définies par l'(IDAP), Interactions didactiques et Agir Professoral, groupe de recherche créé et coordonné par Cicurel et activant au centre de (DILTEC), Didactique des langues, des textes et des cultures à Paris III. Elles alimentent aujourd'hui de nombreux travaux sur l'action de l'enseignant, voire sur *l'agir professoral*.

1.2. L'agir professoral

L'agir professoral renvoie *a priori* à toute action didactique. Sensevy propose une définition simplifiée à cette appellation qui se veut autonome par rapport à un champ lexical à défricher dans les multiples disciplines des sciences humaines : agir, activité, pratique etc. Ce professeur en sciences de l'éducation déclare : « quand je parle d'action didactique, il faut comprendre ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (2007 : 14). De même pour le terme d'agir, au sens générique, et à la suite de Bronckart et de Filliettaz, il « désigne d'une part la dimension située, émergente, singulière de toute action et d'autre part sa dimension schématique, socio-historique, typifiée » (Bigot, 2011 : 20).

Mais en tant que notion, l'agir professoral a été façonné dans les ateliers du de l'IDAP. Théoriquement, Cicurel et Rivière assimilent cette forme d'agir à une situation didactique qui met en scène un professeur qui « exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (2008 : 266). Sur un plan proprement empirique, l'agir se produit non seulement comme une interaction qui a lieu devant un observateur, mais aussi en tant qu'action rattachée à des raisons qui nécessitent d'être sondées. En questionnant la possibilité de démystifier l'action de l'enseignant en classe, Cicurel prend acte du fait que « l'agir professoral est à la fois l'action déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière » (2011 : 52).

Ce raisonnement met en surface la concordance des procédés d'investigation de l'agir qui ne se ramènent pas tous à l'observation du déroulement interactionnel entre l'enseignant et les apprenants ; ils s'étendent à la confrontation *a posteriori* de l'acteur-enseignant avec cette phase interactive de son agir et en passant en revue l'inventaire de ses ressorts. Le visionnement de séquences d'une leçon ayant fait l'objet d'un enregistrement filmé resitue l'enseignant dans le contexte de son action vécue et le rend en mesure d'en convoquer les motifs impénétrables pour une recherche dévouée à une approche ethnographique¹. Le *continuum* qui relie ces deux visages de l'action didactique est à mettre au diapason d'une approche de l'agir professoral :

... qui passe par un équilibre à conserver entre le poids de la situation dans laquelle se trouve l'acteur et sa manière de réagir dans l'interaction et celui d'expériences passées qui exercent une influence sur ses choix, qu'il le sache clairement au moment d'agir ou non. Dans ce travail réflexif sur son action, dans ce retour sur ce qui a été dit et fait, l'enseignant trace le chemin de ce qui constitue son agir professoral (id., p. 69).

L'action de l'enseignant est certes à dominante orale mais nous savons qu'elle s'exerce aussi dans une forme écrite qui se manifeste dans la planification qui précède le cours et dans la trace laissée sur le tableau.

2. Les séquences d'ouverture

Il va sans dire que tout contact verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs a un début. La séquence d'ouverture « correspond à la mise en contact des participants » et joue un rôle décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2009 : 32). La séquence d'ouverture ne doit pas être pensée comme une unité de l'interaction réduite à la seule fonction d'introduire un thème. La notification de certains actes à l'adresse de son interlocuteur s'avère indispensable avant d'entrer dans le vif du sujet.

L'identification des pré-séquences qui prennent en charge ces actes préliminaires se reconnaissent à travers le rôle de détonateur qu'elles jouent dans toute invitation à la communication. À la suite de Levinson (1983), Bange écrit que « les pré-séquences ont pour fonction de préparer l'organisation coordonnée d'une action commune » et contiennent trois moments : « A cherche à savoir si B est disponible pour accomplir une action que A s'apprête à lui proposer » ; « B donne une réponse indiquant que c'est le cas (souvent accompagnée d'une invitation à accomplir l'action visée) » ; « A réalise son intention » (1992 : 47, 48).

Ce protocole est mieux observé encore dans les ouvertures des conversations téléphoniques et incite l'appelant à ménager l'appelé et à éviter d'exprimer directement l'objet de son appel. Berthoud et Mondada, énumèrent les actes que comportent les séquences d'ouverture décrits par Schegloff (1968) au moyen desquels « les participants se définissent mutuellement la situation d'amorçage de l'interlocution » en insistant sur le fait que les étapes délimitées sont en liaison avec la gestion du topic en ce que à la fois elles constituent une préparation au moment où l'on commence à traiter d'un topic et qu'elles offrent de multiples occasions de produire des topics secondaires » (1992 : 113). Le topic se définit « comme ce à propos de quoi est dit quelque chose » (Berthoud et Mondada, 1995 : 278).

En premier lieu, ces auteurs citent le couple « *summons/answer* » ou sommation/réponse qui assure la prise de contact entre les interlocuteurs et qui reprend la sonnerie du téléphone et la réponse de celui qui décroche ; il s'ensuit une séquence d'identification qui permet une reconnaissance réciproque des voix, l'échange des salutations qui prennent place dans des paires adjacentes ritualisées, et la phase nommée par Schegloff (1986) *howareyousequence* qui porte par exemple sur l'état de santé, le moral (*id* : 114). Lorsque ce protocole arrive à son terme et que les actes de la pré-séquence se sont succédé sans accroc, l'appelant se trouve dans l'obligation d'exprimer formellement, dans une séquence subséquente, le but de son appel. Cette phase cruciale est appelée *l'anchor position*, c'est-à-dire la position où l'on introduit ce dont on veut parler » (*ibid.*).

Le dépassement de l'aspect cérémonial de l'ouverture d'une conversation fait place à une rivalité thématique entre les interlocuteurs et évoque par l'occasion le type de relation qui les lie et le degré de formalité de la situation. Le premier arrivé à *l'anchor position* expliquent les mêmes auteurs, introduit le topic et s'accapare ne serait-ce que provisoirement le contrôle de la conversation. C'est-à-dire que l'introduction du topic est une affaire de pouvoir qui s'exerce au cours de la conversation (*ibid.*). Les conversations ordinaires ne sont certes pas très concernées par ce mode de thématisation. Ce sont surtout les interactions qui se déroulent dans un cadre officiel ou imposant *de facto* une relation dissymétrique qui révèlent toute l'envergure que prend la gestion thématique dans la sélection d'un thème général ou de thèmes secondaires. Ils sont soit imposés, soit inscrits dans une réelle ou pseudo négociation interactionnelle. En élargissant le débat sur les stratégies d'introduction du topic, Berthoud et Mondada font savoir que les routines d'ouverture offrent de par leur ordre intrinsèque des ressources (actes inclus dans la pré-séquence) pour l'introduction du *first topic*. Cette séquence est susceptible d'inclure la mention d'agenda qui fait que les interlocuteurs sont munis de topics à traiter contrairement aux conversations informelles (1995 : 281).

Dans les interactions didactiques, la faiblesse des improvisations et les écarts statutaires sont des facteurs favorables à l'initiation des thèmes à sens unique, *id est* imposés par l'enseignant. L'enseignant qui entre en scène est souvent rassuré par un *script* et un thème global qui articule l'activité orale et guide les productions. Dans tous les cas de figure, il faut bien qu'il ait un thème qui fonctionne tel un titre par rapport au texte. Si le contrôle de la gestion thématique compte parmi les prérogatives de l'enseignant, les propositions des apprenants ne sont pas à ignorer.

À moins qu'il ne s'agisse d'une menace réelle pour la linéarité du cours, l'enseignant est en mesure d'accréditer des topics secondaires qui potentialisent le thème global annoncé ou négocié dans la séquence d'ouverture. Ainsi, Mondada et Berthoud, conçoivent le topic sous l'angle de la co-construction du discours par les interactants : « ce qui caractérise le topic et son introduction, c'est qu'on ne le pose jamais une fois pour toute, mais qu'on le pose de façon ajustée, négociée, coopérative, ou qu'on l'impose à son destinataire » (*op.cit.* : 111). Cette conception dynamique du topic met en valeur leur gestion collaborative et éventuellement ouvre une brèche sur une acceptation réciproque des propositions des interactants. La validation des thèmes est donc un point très sensible et semble être la clé de voûte de la suite à donner à la séquence d'ouverture et à l'évolution de l'interaction.

3. Pour une approche de la gestion thématique

La gestion thématique est subordonnée au format d'interaction qui se préfigure dès son ouverture. Selon cette approche, le thème d'une leçon est soit imposé par l'enseignant soit proposé à la négociation avec les apprenants. À la lueur des stratégies qu'il emploie dans l'introduction du thème central de l'activité d'expression orale animée, nous examinons dans les trois séquences d'ouverture délimitées ci-dessous les conditions d'interaction de cette gestion. À cette fin, nous puisons nos choix d'analyse dans les stratégies identifiées par Button et Casey, 1985, 1990 ; Keller, 1972 ; Schegloff, 1980 et retravaillés sur la base de conversations en français par De Fornel en 1986 et par Berthoud et Mondada en 1985 et 1996.

4. Contexte de la recherche et dispositif de recueil des données

Titulaires d'une licence de quatre années en lettres et langue françaises, les quatre enseignantes enquêtées possèdent à leur actif plus d'une dizaine d'années d'expérience professionnelle qui se partagent entre le cycle primaire et secondaire. Elles ont présenté une leçon d'expression orale moyennant un support iconique. Il s'agit donc d'une observation non participante qui a eu lieu dans des classes de première année secondaire dans la périphérie de la ville d'Annaba. Les leçons ont été filmées

et transcrites selon la convention de transcription de l'équipe de GARS²(Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et analyse discursive). Nous avons à cet effet délimité les séquences d'ouverture en fonction de l'évolution des échanges entre enseignante et élèves jusqu'à l'émergence du thème central des leçons qui permettent la détermination de plusieurs profils de l'agir professoral.

5. Analyse des données

5.1. Séquence d'ouverture de la première interaction

1. Pr : allez qu'est-ce que vous avez sous les yeux Q nous avons un support qu'est-ce qu'il représente Q
2. G (Ramzi) : une image ↓
3. Pr : une image ↑ que représente-elle cette image Q
4. G (Nawfel) : madame
5. F (Yasmina) : madame
6. Pr : oui Yasmina
7. F (Yasmina) : ah euh un jeune homme qui est en train de lire
8. Pr : très bien où est-ce qu'il se trouve ce jeune homme Q
9. G (Nawfel) : train ↓
10. Pr : comme vient de dire votre camarade
11. F (Yasmina) : dans un train
12. G (?) : dans un train
13. Pr : dans un
14. G (?) : train
15. Pr : train très bien / d'où on a tiré cette ce support Q
16. F (Yasmina) : Science et vie ↓ Science et vie
17. Pr : Science et vi : e
18. F (Yasmina) : septembre deux mille
19. F (Fatima) : septembre deux mille
20. Pr : très bien qui est une revue scientifique d'accord
21. F (Fatima) : oui
22. G (Nawfel) : oui madame ↓
23. Pr : très bien -

En répondant à sa question dans le 1^{er} tour, l'enseignante dirige l'attention des apprenants vers l'objet du support, c'est-à-dire, vers ce qu'il représente. L'usurpation du droit de répondre réservé aux apprenants annonce une stratégie partiellement contraignante dans la mise en avant du thème de l'activité. Sans le poser explicitement, son introduction est suggérée dès l'ouverture de l'interaction à travers la reprise du

terme *image* par l'enseignante dans sa question 3 au lieu de focaliser l'attention sur le texte ou son titre tous les deux situés en tête du support. Les prédications sur le choix du thème déclenchées en 8 et 15 confirment aussi cette orientation thématique. Cette stratégie est celle des *topic nominations* qui désignent le topic à traiter et dont le premier type s'appelle *lesitemised news enquiries* (Berthoud, 1996 : 36).

Elle est appliquée lorsqu'un interactant A pose une question à un interactant B en vue de développer un topic de son choix sans vouloir l'imposer. Il propose un topic et s'attend à ce que son interlocuteur l'agrée en apportant un complément d'information. La forme d'échange en cas d'accord est celle de la question/réponse et qui apparaît dans les tours 3 et 7. Le succès de cette stratégie prend effet dans la réponse de Yasmina en 7 : *un jeune homme qui est en train de lire* et l'appréciation positive du questionneur en 8 : *très bien*.

5.2. Analyse de la séquence d'ouverture de la deuxième interaction

1. Pr : alors c'est bon je peux commencer Q(Après avoir écrit la date et le type d'activité l'enseignante s'adresse à l'observateur et accompagne sa sollicitation d'un geste de la main) alors euh bon je vais vous proposer je vais essayer de vous passer ç- nous avons ici Q
2. G (Raouf) : [d u kh a n] → *Tabac*
3. Pr : qu'est-ce que nous avons Q
4. G (Raouf) : cigare Rothmans LM [u] → *etGauloise*
5. F (?) : cigarette
6. G (?) : paquet
7. F (?) : paquet de cigarettes
8. Pr : paquet
9. G (Karim) : un paquet de cigarettes
10. Pr : paquet de cigarettes
11. G (Toufik) : [r y t m a n s]
12. Pr : je vous passe ceci - - je vous passe ça (L'enseignante se déplace et remet des paquets de cigarettes aux élèves) vous pouvez jeter un coup d'œil ensemble ah allez
13. G (Slimane) : [r y t m a n s]
14. Pr : qu'est-ce que je vous demande Q observez - -
15. F (?) : [w a f n f u f u] → *Qu'est-ce qu'on regarde*Q
16. Pr : observez ces paquets de cigarettes sur toutes leurs faces et dites-moi qu'est-ce qu'on peut lire Q
17. G (Slimane) : [r y t m a n s]

18. Pr : qu'est-ce que vous lisez Q
19. F (Radia) : le nom du paquet ↓
20. Pr : le nom de ↑ enfin la marque
21. F (Alia) : la marque la marque du paquet
22. F (?) : la marque de la cigarette
23. Pr : ensuite
24. G (Slimane) : fumez ↑
25. Pr : encore
26. G (Karim) : fumer la cigarette ↓ euh [p y p] fumer pas bon fumer pas bon pour la cigarette la santé
27. F (Radia) : il conseille
28. G (Karim) : fumer pas bon pour la santé
29. Pr : est-ce que tu as un paquet Q
30. G (Slimane) : non
31. Pr : non ah alors (Rire de l'enseignante)
32. G (Raouf) : madame ↓
33. F (Alia) : fumer nuit à votre en :tourage
34. Pr : fumer nuit à votre entourage encore
35. F (Alia) : entourage
36. F (Kaouter) : l'histoi :re euh
37. F (Saloua) : fumer[p r ə v o k] le cancœ
38. Pr : on on continuera avec votre camarade d'abord
39. F (Kaouter) : l'histoire venant de ce paquet
40. Pr : [w e] encore - sur la face ah oui
41. G (Toufik) : la marque
42. G (Slimane) : Rothmans
43. Pr : oui
44. F (Alia) : c'est ah la compagnie qui produit euh
45. Pr : lis
46. F (Alia) : « la consommation du tabac est nocive pour la santé »
47. Pr : la consommation du tabac est nocive ° pour -la santé
48. F (Alia) : santé
49. Pr : alors sur l'une des faces ° sur l'une des fa : ces- - on peut lire - quoi Qfumer nuit ah lala cigarette [w a l a] → ou le tabac Q
50. F (Alia) : la consommation la consomma œ non
51. Pr : la consommation la consommation du tabac alors là ↓ (L'enseignante écrit sur le tableau parle en même temps)
52. F (Alia) : « la consommation du tabac ↓ est nocive pour la santé »
53. Pr : consommation du tabac est nocive pour le la santé - - n'écrivez pas n'écrivez

- pas tututu du tabac est noCIVEnoCIVE un synonyme nocive - la consommation du tabac est nocive pour la santé
54. F (Leila) : euh mal x x ou ↓
 55. G (Belkacem) : c'est un ↓
 56. Pr : c'est pas bien c'est
 57. G (Toufik) : danger
 58. F (Alia) : [d ā n g e]
 59. Pr : c'est un danger
 60. G (Raouf) : danger [a] madame (Le a dans ce tour de parole fait fonction d'une interpellation utilisée couramment dans le dialecte algérien et qui pourrait être l'équivalent de *eh* en français)
 61. Pr : dangereux alors nocive pour la santé - - ↑ (L'enseignante écrit sur le tableau)
 62. F (Kaouter) : madame ↓
 63. Pr : oui /autre, autres / / information, informations/
 64. F (Radia) : madame le nombre de ci + cigarette ↓
 65. Pr : toujours sur la même face oui
 66. F (Kaouter) : « interdiction » c'est « interdiction de ventre de vente aux mineurs »
 67. Pr : interdiction de vente aux miNEURS
 68. F (Kaouter) : aux mineurs ↓
 69. G (Toufik) : aux mineurs
 70. Pr : c'est quoi mineurs Q
 71. F (Kaouter) : euh euh sur
 72. G (Toufik) : [K a s a r] → *Mineur*
 73. Pr : moins de
 74. F (Alia) : moins de dix-huit ans
 75. Pr : moins de dix-huit ans très bien alors nous avons aussi interdiction de ven : te aux miNEURS /autre, autres/ / information, informations/ Al + Alia (L'enseignante écrit sur le tableau)
 76. F (Kaouter) : euh non euh la nicotine contient la
 77. Pr : donc la contenance en nicotine et en
 78. F (Alia) : goudron
 79. Pr : très bien donc nous avons contenance et ces deux matières sont des matières comment Q
 80. G (Raouf) : zéroneuf[a] → *Eh*madame
 81. F (Alia) : dangereuses
 82. Pr : deux matières dangereuses très bien contenance en nicotine et
 83. G (Toufik) : [g o t r a n] → (En rabe dialectal algérien, ce mot veut dire cade ;

l'élève en ignore le sens et propose le mot [g o t r a n] par rapprochement phonétique avec le mot goudron)

84. Pr : goudron très bien et sur l'autre face sur la face latérale qu'est-ce qu'on a pu lire Q (L'enseignante écrit sur le tableau)
85. F (Alia) : euh « fumer fumer nuit à votre entourage ↓ »
86. Pr : très bien donc sur la face face latérale sur la face latérale fumer (L'enseignante écrit et parle)
87. F (Alia) : nuit
88. Pr : nuit à
89. F (Alia) : à votre entourage
90. Pr : à votre entourage je cherche un peu de craie peut être que j'en ai / oui on a fini qu'est-ce qui est écrit là-bas Q
91. F (Radia) : « fumer provoque le cancer »
92. Pr : fumer
93. F (Radia) : « provoque le cancer »
94. Pr : provoque le cancer très bien (L'enseignante écrit sur le tableau) sur la face de côté qu'est-ce qui est écrit Q
95. F (Latifa) : les mêmes ↓
96. Pr : les mêmes informations très bien et là sur votre paquet qu'est-ce qu'il y a sur la face latérale Q qu'est-ce que vous avez Q
97. F (Latifa) : « fumer provoque des maladies cardio-vasculaires »
98. Pr : très bien fumer (L'enseignante écrit et parle)
99. F (Latifa) : provoque
100. Pr : provoque (L'enseignante écrit et parle)
101. F (Latifa) : des maladies
102. Pr : des maladies (L'enseignante écrit et parle)
103. F (Latifa) : cardio-vasculaires
104. Pr : cardio ...vasculaires (L'enseignante écrit sur le tableau) alors à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui c'est quoi Q de quoi on parle Q
105. F (Alia) : danger
106. Pr : de quoi on parle Q le thème
107. F (Latifa) : le tabac
108. F (Saloua) : le tabagisme
109. Pr : le tabac
110. F (Saloua) : le tabagisme ↓
111. Pr : très biendu du tabac [w a l a] → *Ou* la cigarette
112. F (Radia) : la cigarette
113. Pr : du tabagisme aussi O.K. très bien

Cette séquence d'ouverture qui a coûté 113 tours de parole se scinde en deux phases. La pré-séquence qui s'étend du 1^{er} jusqu'au 104^{ème} tour est développée essentiellement par les propositions des apprenants et leur reprise par l'enseignante. Ce sont des échanges préliminaires qui portent sur des topics secondaires et que les apprenants infiltrent de façon progressive en réaction aux questions posées en 1 et 3, 16 et 18. Les deux premières ciblent l'identification d'un objet (trois paquets de cigarettes), les deux autres ciblent la lecture à partir de cet objet. Parmi ces topics, il y a : *paquet* en 9, *fumer* en 33, *la consommation* en 46.

La recherche d'autres topics se confirme dans les tours 63 et 75 lorsque l'enseignante énonce : */ autre, autres / / information, informations/*. Une deuxième série de topics secondaires prend alors le relais avec reprise de l'enseignante : *interdiction* en 66, *la nicotine* en 76, *fumer* en 91 etc. Pour des raisons culturelles et de face, ces préliminaires conversationnels sont d'après Schegloff une condition indispensable mais non obligatoire qui précède l'introduction du thème rappelle Berthoud qui déclare quant à elle que « le maniement de ces préliminaires participe donc directement de l'aisance discursive et du contrôle de l'interaction » (1996 : 33). En ce qui concerne cette pré-séquence, l'enseignante qui a donné l'initiative aux apprenants pour le lancement des topics secondaires avant la mise en exergue du thème central de la leçon rend compte d'un démarrage de l'interaction basée moins sur la contrainte que sur la liberté de proposer.

La deuxième partie de cette séquence est directement liée à l'introduction du thème central et commence dès le tour 104. L'enseignante demande aux apprenants de le déduire en référence aux productions de la pré-séquence : *alors à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui c'est quoi Q. de quoi on parle Q*. La phase qui suit les préliminaires conversationnels s'appelle l'*anchor position* note Schegloff. L'acte projeté au moyen duquel « l'énonciateur annonce l'acte dans lequel va s'inscrire le topic » (*ibid.*) est pris en charge par l'enseignante dans ses questions. Mais l'*anchor position*, qui est « l'acte où celui-ci est exposé » (*ibid.*), et le lieu où est introduit le thème est laissé à l'initiative des apprenants : *le tabac* en 107, *le tabagisme* en 108 et 110. L'acte réalisé qui permet au topic introduit de devenir « objet d'une prédication, d'un développement discursif » (*ibid.*) n'apparaît pas dans la séquence d'ouverture limitée aux deux premiers actes signalés ci-dessus. La stratégie employée par l'enseignante dans l'introduction du thème central est orientée vers la progressivité thématique et la profusion des propositions que démontrent la préparation de son apparition au niveau de la pré-séquence d'une part, la délégation de l'acte de l'*anchor position* aux apprenants d'autre part.

5.3. Analyse de la séquence d'ouverture de la troisième interaction

1. Pr : on va commencer bonjour tout le monde on va commencer notre activité d'expression orale activité d'expression orale / je peux commencer Q (Après avoir mentionné au tableau l'objectif de la séquence, l'enseignante demande à l'observateur si elle peut commencer la leçon) donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants
2. Aps : enfants
3. Pr : enfants rapide observez les photos et dites-moi que représentent-elles que représentent ces photos chut - - allez oui
4. G (Omar) : la première photoreprésente « une école de fortune pour petites filles afghanes »
5. Pr : oui encore très bien allez - oui
6. F (Asmahane) : cette photo représente des enfants qui cultivent dans un champ
7. Pr : des enfants qui
8. F (Asmahane) : cultivent
9. Pr : voilà donc des enfants qui travaillent
10. F (Asmahane) : oui

Dès le premier tour, l'enseignante annonce le thème de l'activité : *donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants*. La troisième séquence d'ouverture est le modèle type d'une stratégie appelée *new announcement* dont l'introduction du thème est ici du ressort exclusif du projet didactique de l'enseignante.

Il fonctionne tel un titre, « *un headline news*, indiquant ce dont il est question [...] » (Berthoud, Mondada, 1995 : 282). Cette mise en exergue précoce du thème aurait pu être retardée en développant une pré-séquence avec échange. Son monopole par l'enseignante a induit une série d'interventions sans réactions notables : *on va commencer bonjour tout le monde on va commencer notre activité d'expression orale activité d'expression orale / je peux commencer Q*. Les signaux qui préparent l'introduction du thème central sont lisibles à deux niveaux dans les préliminaires. Les signaux de contrôle communicationnel sont disponibles dans l'intervention : *on va commencer*. L'enseignante veut démarrer la leçon en mettant un point d'ordre dans la salle souvent bruyante au début d'un cours. Elle prend l'observateur à témoin par rapport à cette décision en lui adressant la question ci-après : *je peux commencer Q*.

Cette catégorie de signaux ou de *gambits* selon la terminologie de Keller (1972), « informent sur ce que le locuteur est disposé à faire, à dire, et qui servent à s'assurer que l'interlocuteur est prêt à recevoir le message » (Berthoud, 1996 : 39). En parallèle à ces signaux, il est relevé des préliminaires d'ordre phatique ou cérémonial qui semblent

avoir été insérés pour tempérer le caractère abrupt des autres préliminaires : *bonjour tout le monde*. Ils visent, explique Berthoud, à assurer et à maintenir le contact. Les mots utilisés ne transmettent pas une information ; ils sont dépourvus de fonction référentielle mais remplissent une fonction sociale (*id.* : 30).

5.4. Analyse de la séquence d'ouverture de la quatrième interaction

1. Pr : regardez observez le document – et dites-moi de quoi il s'agit que représente° ce document Q le tableau sur la page vingt-et-u : ne – qu'est-ce que vous voyez Q – – oui Amel
2. E1 : euh « les moyens de communication les plus » euh
3. Pr : qu'est-ce que vous voyez Q
4. E1 : un tableau des chiffres
5. Pr : un tableau très bien des chiffres très bien un tableau avec ° des chiffres

Dans cette séquence d'ouverture, l'enseignante entreprend une action déstabilisante dès lors où l'agir semble encore en quête d'un thème central. Nous constatons plus particulièrement que dès le premier tour de parole, elle passe d'une prescription sur le contenu thématique (*dites-moi de quoi il s'agit*) à une question visiblement articulée sur l'aspect physique du support : *qu'est-ce que vous voyez Q*. Ce flottement dans la décision de l'enseignante qui empêche d'axer son agir sur un point précis de la leçon montre à quel point elle se distancie de toute forme de planification et par voie de conséquence signale l'absence de stratégie dans la conduite de l'ouverture de la leçon.

6. Profil de l'agir professoral et définition des stratégies d'introduction des thèmes

L'analyse des séquences d'ouverture révèle que le cadrage interactionnel influe de façon singulière sur les stratégies d'introduction du thème central et par conséquent, elles tendent à configurer le profil de l'agir professoral de chaque enseignante :

- La stratégie adoptée dans la première leçon dévoile un démarrage de l'action enseignante sous le signe de la contrainte modérée. Il s'agit en l'occurrence de la stratégie des *topic nominations* qui fonctionne ici à deux niveaux : l'usurpation du rôle interactionnel des apprenants par l'enseignante qui répond à leur place en 1 ; la suggestion implicite du thème en 3. Le cadrage interactionnel de cette séquence d'ouverture contraint la découverte du thème mais il n'a pas été maximisé au point de l'imposer.
- L'introduction du thème de la deuxième leçon poursuit deux parcours : la

pré-séquence et l'*anchor position*. La première phase se démarque par l'abondance des topics secondaires proposés par les apprenants. Ils font partie du champ lexical du thème central qui a abouti à la deuxième phase. Celle-ci est dépourvue de toute forme de compétitivité entre l'enseignante et ses apprenants dans l'arrivée à la position *anchor*. Le cadrage interactionnel de cette séquence qui unit les deux phases annihile toute contrainte dans l'émergence du thème. Il explique en effet une stratégie de découverte du thème progressive.

- La stratégie du *new announcement* est décrétée au premier tour de parole. Le cadrage interactionnel dans cette séquence d'ouverture maximise la contrainte dans l'introduction du thème central en l'imposant de façon explicite par l'enseignante. L'absence d'échanges dans les préliminaires censés apprêter son émergence a provoqué le surgissement de cette stratégie érigée en impasse devant toute tentative de proposition menant à sa découverte par les apprenants.
- Ce n'est pas tant le thème de la leçon qui constitue une priorité pour l'enseignante que l'auxiliaire pédagogique représenté par un tableau chiffré. Le fait même de relayer une prescription sur le contenu par une question portant précisément sur la forme du support confirme l'absence d'une planification conduisant à asseoir une stratégie mesurée dans l'introduction du thème central de la leçon.

L'application didactique faite aux stratégies d'introduction des thèmes centraux conclut à la proposition d'une définition et d'une terminologie appropriées au profil de l'agir de chaque enseignante. Ce sont donc les cadrages interactionnels montés par les enseignantes qui justifient cette nouvelle version.

L'enseignante dans la première séquence recourt dans son agir à « la stratégie suggestive » qui permet d'orienter le choix du thème sans l'imposer aux apprenants. Dans la deuxième séquence, le profil de l'agir professoral se déploie sous le sceau de « la stratégie déductive » qui est mobilisable par l'intermédiaire de préliminaires véhiculant des topics secondaires desquels les apprenants déduisent le thème.

Dans la troisième séquence, l'agir de l'enseignante est plus contraignant dans la mesure où il emploie la « stratégie du fait accompli » qui annonce le thème choisi par l'enseignante en-dehors de tout échange préliminaire. En fin l'absence de stratégie a été la conséquence directe de la non-planification de l'agir qui a caractérisé la quatrième séquence en chevauchant une consigne et une question portant sur différentes perspectives de la leçon d'oral.

Ainsi donc, les résultats de l'analyse représentent une sorte de base de données enrichissante pour la conception faite à un agir professoral plutôt en mouvement et

aux multiples facettes. C'est loin d'être la simple réalisation d'une action réduite à l'exercice de la fonction d'enseigner ou à une certaine façon de planifier la thématique d'une leçon et pouvoir en révéler les motifs souterrains qui manipulent ses ressources et recommandent leur mise en pratique.

Bibliographie

- Bange, P. 1991. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. LAL. Paris : Hatier/Didier.
- Berthoud, A.-C., Mondada, L. 1992. « Entrer en matière dans l'interaction verbale : Acquisition et co-construction du topic en L2 » In Véronique, D (Coord), *Acquisition et Interaction en langue Étrangère*. Paris : Aile n° 1, p. 107-142.
- Berthoud, A.-C., Mondada, L. 1995. « Modes d'introduction du topic dans l'interaction verbale » In : Véronique, D et Vion, R (Coord), *Modèles de l'interaction verbale*. Université de Provence : PUP, pp. 277- 301.
- Berthoud, A.-C. 1996. *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys, 205 p.
- Bigot, V. 2011. « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? » In : Bigot, V & Cadet, L (Dir), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve, pp. 11-29.
- Cicurel, F., Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante » In L. Filliettaz, L & Schubauer-Leoni, M.-L (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruvelles : De Boeck Université, p. 255-273.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 287 p.
- Lahire, B. 2011. « L'acteur entre disposition et contextes d'action », In : Bigot, V & Cadet, L (Dir), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve. pp 33-50.
- Sensevy, G. 2007. « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » In : Sensevy, G & Mercier, A (Dir), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R, p. 13-49.
- Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Espagne : Armand-Colin.

Notes

1. Tous les faits qui se produisent dans une classe, qui sont observés, enregistrés et filmés « donnent la matière première d'une approche ethnographique qui permet de faire une analyse des interactions, de la régulation de la parole, des buts annoncés, du format des échanges, des modes d'évaluation ». Même si ces modes d'investigation s'avèrent efficaces grâce à l'exploitation des outils conceptuels de l'analyse du discours et de la linguistique interactionnelle, l'observation de l'action, « ne permet pas d'avoir accès aux motifs de l'action, aux raisons d'agir, à ce que pense l'enseignant à tel moment, à ce qu'il ressent (Cicurel, 2011 : 52, 53).

2. Majuscule pour les noms propres - Interruption ou coupure de la bande ///- séquence incompréhensible : XXX - Chevauchement - Multitranscription / , ../ - Commentaire de l'observateur : () - Amorce d'un mot + - Discours rapporté « » - Syllabation : mer...cre.... di.(Blanche-Benveniste, 1997 : 34). **Signes ajoutés** : Pr : Professeur - G : Garçon - F : Fille - F/G (?) : élève non identifié. Aps : Plusieurs élèves.Q : question - [...]→ : mot (s) arabe (s) suivi d'une traduction en français - ↑↓ : intonation montante ou descendante - : allongement d'une syllabe -- : pause - / : auto-interruption -choiSi : Syllabe ou mot accentué -Pr : Professeur - G : Garçon - F : Fille - F/G (?) : élève non identifié. Aps : Plusieurs élèves.



Dr. Houari Bellatreche

Université de Mostaganem, Algérie

bellatreche.h@gmail.com

Résumé

Cette contribution se donne pour objectif d'appréhender le rapport maître-élève à l'heure de la mondialisation et des nouvelles mutations en matière de pédagogie et de didactique. Ceci étant, nous concevons, d'emblée, que la modernité, pour être utile se doit de nous éclairer et non nous éblouir, ni nous dérober à un héritage universel et à une mémoire. La communication doit d'abord se manifester entre tradition et modernité. Nous tenterons de montrer comment la pédagogie traditionnelle ne s'oppose pas aux innovations pédagogiques. Elle peut en être le support et l'inspiration. Pour ce faire, notre contribution s'est articulée autour de trois axes principaux. Nous avons d'abord défini et décrit la relation maître-disciple dans la tradition pédagogique en citant les différentes situations proposant cette relation dans l'espace traditionnel. Un second volet nous a permis de présenter le rapport émetteur / récepteur dans la pédagogie moderne à travers les différents canaux de communication que propose l'école aux générations nouvelles. Nous avons enfin redéfini et repositionné le maître à l'heure de la mondialisation pédagogique et culturelle.

Mots-clés : maître, élève, tradition, modernité, école

المعلم والتلميذ: بين التقليد والحداثة

الملخص: تهدف هذه المساهمة إلى فهم و توضيح العلاقة بين المعلم و التلميذ، في عصر العولمة وما استجد من تحولات في مجال البيداغوجية و التعليمية. والأمر هكذا، فإننا نعتقد لأول وهلة، انه كي تكون الحداثة ذات جدوه، يجب أن تنيرنا ولا تبهرننا أو تنتزعنا من ميراث كوني أو من رحاب الذاكرة. فالاتصال الذي يتبناه العالم اليوم يجب أن يتناول العلاقة بين الأصالة و العصرية . لذا نحاول أن نبين كيف أن البيداغوجية التقليدية لا تتعارض مع المستجدات البيداغوجية الحالية. إن الموروث التربوي جدير أن يكون سندا وإلهاما. فمساھمتنا تتمفصل حول ثلاثة محاور رئيسية. أولها تعريف و توصيف العلاقة بين المعلم و التلميذ و ذلك بسررد وضيعات مختلفة تقترح هذه العلاقة في الفضاء التقليدي. أما القسم الثاني فسمح لنا بعرض العلاقة بين المرسل (المتلقي) و المستقبل (المتلقي) في البيداغوجية الحديثة عبر مختلف قنوات الاتصال التي تقترحها المدرسة على الأجيال الجديدة(الناشئة). وفي الأخير، خلصنا إلى قراءة حديثة لدور المعلم و رسم جديد لتموقعه في فضاء العولمة البيداغوجية و الثقافية.

الكلمات المفتاحية : المعلم - التلميذ - الأصالة - الحداثة - المدرسة.

Teacher (s) and pupils (s): between tradition and modernity

Abstract

This contribution aims at understanding the teacher-student relationship in the era of globalization and new mutations. This being so, we emphasize straightaway that in order for modernity to be useful, it should enlighten us not dazzle us, nor should it hide us from a universal legacy, and a memory. The communication advocated by the world today needs to be manifested between tradition and modernity. We will try to show that the traditional teaching does not oppose to the current pedagogical innovations; it is rather their support and inspiration. In order to prove this, our contribution revolved around three main axes. We first defined and described the teacher-student relationship in the educational tradition citing the different situations, proposing this relationship in the traditional space. A second part of the study enabled us to present the sender-receiver relationship in modern teaching through the various communication channels the school offers to new generations. Finally, we redefined and repositioned the teacher in the era of educational and cultural globalization.

Keywords: teacher, learner, tradition, modernity, school

1. Introduction et questionnement

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, le savoir est antérieur à l'école. Ce n'est qu'en ayant cumulé une quantité de savoir et de connaissance, que l'homme, motivé par l'intérêt du partage, initia l'école.

Plus encore, l'homme n'avait pas acquis juste de la connaissance et des aptitudes mais aussi, ne serait-ce que pour certains, une manière particulière de transmettre le savoir. Ces méthodes, conscientes ou inconscientes, explicites ou implicites, n'incarnent-elles pas des acquis pédagogiques pouvant servir le domaine didactique d'aujourd'hui ?

Parfois, éblouis par les méthodes savantes et les propositions didactiques de laboratoires, que nous ne contestons pas, on risque de nier une certaine pédagogie de terroir, modeste et discrète, mais qui, somme toute, est la source de l'école et du savoir. Il est évident que notre constat concerne toutes les cultures, celles du Nord comme du Sud.

Ceci étant, cette plaidoirie semble peu confortée dans un temps où l'école a choisi des outils autres : ordinateur, tablettes, tableaux numériques, etc. L'école qui a déjà sacrifié l'encrier et la plume, est-elle prête, encore, à oublier ses cahiers et son tableau noir !? Seul un jugement hâtif nous croirait être contre l'heure informatique. La tradition offre un souffle à l'âme pédagogique sans imposer à l'école de se défaire des instruments de son temps.

Mais la tradition pédagogique, pour ce qui nous concerne, est-elle souvent lisible ? Est-elle toujours limpide et claire ? Un repérage des cercles pédagogiques est bien nécessaire ; un état des lieux est plus que jamais à faire. Notre projet consiste à appréhender la substance de la relation maître-élève et examiner ses éventuelles adaptations à la généralisation du numérique. La toile avec sa profusion et le clic dans sa facilité ont révolutionné ce rapport.

Je tenterai, à travers cette contribution, d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quelles sont les différentes situations de la relation maître-disciple dans l'espace traditionnel ?
- Quelles techniques gouvernent les rapports entre maîtres et apprenants ?
- Quels canaux de communication, l'école d'aujourd'hui, propose-elle aux générations nouvelles ?
- A quel point, la pédagogie moderne peut-elle s'inspirer de la pédagogie traditionnelle ?

Ce questionnement correspond à trois axes de réflexion :

Axe 1 : Relation maître-disciple dans la tradition pédagogique algérienne ;

Axe 2 : Rapport émetteur / récepteur dans la pédagogie moderne ;

Axe 3 : Maître-apprenant : Redéfinition et repositionnement.

2. Relation maître-disciple dans l'espace traditionnel algérien

2.1. La relation traditionnelle au sein de la médersa

La médersa est une école musulmane où l'on enseigne les sciences de tradition (le Coran, le hadith, le droit musulman, l'arabe, la rhétorique, la grammaire, etc.) et les sciences de raisonnement telles que la métaphysique, l'arithmétique, l'astronomie, la logique et les sciences du corps (Janier, 2010).

Les disciples, appelés 'tollabas' étaient logés dans l'établissement. Dans cette école, les méthodes d'enseignement s'articulaient sur la lecture à haute voix, la lecture collective et la dictée. Le maître sera l'émetteur d'un discours intangible. Sa relation au disciple sera de type vertical et rehaussée d'un respect constant.

Le maître était un être vénéré. Le rapport est hérité d'un système d'allégeance du disciple au maître. Ainsi le disciple se contentait d'écouter le maître, d'emmagasiner un savoir immuable. Comme chez les Grecs antiques, l'enseignement était de type direct et de nature orale. Après une rude épreuve attestée par le temps, et, si le maître considérait que son disciple avait assimilé son enseignement, il lui délivrait un *isnad*,

document attestant de l'acquisition de la totalité ou d'une partie du savoir transmis par le maître. Il est orienté, et parfois recommandé à un autre maître. Au bout d'un certain nombre d'*isnadates*, le lauréat est admis à son tour à enseigner. Le système fonctionnait en osmose avec les lenteurs des innovations et la perception du temps¹

Dans ce cadre, l'enseignant est détenteur du savoir et l'apprenant est censé ne rien savoir. Il s'agissait d'une école réceptive et d'un enseignement livresque et dogmatique. La mémorisation et la répétition en étaient l'âme. La relation était à sens unique, elle était de type scolastique et notionnel. Dans cette relation, l'enseignement est conçu comme une somme de savoirs à acquérir. Les médersas traditionnelles s'inscrivaient dans cette optique pédagogique.

On comprend ainsi, que le maître de la medersa n'était pas qu'un transmetteur de savoir, mais une référence à laquelle l'apprenant devait s'identifier. On notera donc ce rapport sacré et spirituel qui conditionne l'action pédagogique. Le disciple n'avait et ne pouvait avoir de support ou cahier. Il disposait d'une '*lawha*', une ardoise savamment conçue. C'est un support de circonstance, à chaque fois effacée pour que l'homme soit l'ultime et seul témoin du savoir.

Ainsi, peut-on relever, que l'école d'aujourd'hui est davantage l'école du support que celle de l'être. Cette école est un investissement qui se fait autour de l'apprenant. De belles écoles, de beaux livres, des moyens informatiques, des affaires, stylos, classeurs, mais il n'y a pas d'innovation dans l'élève lui-même. Autrefois, il n'y avait presque pas de moyens, juste l'élève et le maître, à l'exemple de la fameuse ardoise des medersas. Il y a aussi une approche mercantile et commerciale : l'abondance de ressources destinant les élèves à leur future condition de consommateurs. Ce rapport nous paraît être excessif, car privilégiant une connaissance de proximité plutôt qu'un savoir réellement incarné par l'être. Il est évident que l'on n'invite pas le monde d'aujourd'hui à usé d'une ardoise, mais, il est opportun de remettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique que de le réduire au statut de témoin d'une entreprise qui se fait à côté même de son être. On doit convenir, qu'au delà de tout, il n'y a que l'homme qui donne et l'homme qui reçoit dans le domaine pédagogique. Nous voulons dire que l'homme doit rester au centre de l'action pédagogique et que le moyen n'est qu'un accessoire.

2.2. La halqa : le conteur / Le bouche - à - oreille

Le conteur séduit son public en usant des mots et des proverbes. Pour l'écouter, l'assistance doit former un cercle. C'est ce qu'on appelle en arabe '*la halqa*'. Cette dernière fait partie du patrimoine culturel du Maghreb en général et de la nation

algérienne en particulier. La transmission orale de la culture s'effectue en plein air dans un espace public, dans les villages et dans les villes.

Le conteur puise en lui-même. Il est diffuseur de culture. On a trop misé sur les moyens abondants au détriment de l'être enseignant. On peut à même dire que l'action pédagogique se passe en dehors de l'enseignement et de l'espace classe. Le conteur s'investit totalement dans son sujet. Certes, il peut transmettre un texte, un récit, un conte assez connu, mais il l'imprègne toujours de son âme.

Les comportements de conteurs vis-à-vis du même texte, du même conte ne sont pas les mêmes. C'est dire à quel point leurs prestations engendrent des options didactiques intéressantes et constructives. Le conteur est une source de savoir pour l'assistance. Il se réfère à la littérature orale et populaire et aux légendes, tandis que l'enseignant, en espace classe, se réfère à un programme établi par l'institution. Le conteur se doit de puiser dans son propre for pour présenter son sujet de la manière la plus efficace possible, même au sein d'une même méthode pédagogique. L'apprentissage dans la *halqa* ne concerne pas uniquement une catégorie spécifique d'apprenants. Il est destiné à un large public et il se construit dans un espace où le conteur séduit par sa rhétorique et son art.

2.3. Le conte au sein de la famille : un rituel du soir

Cette maman, d'abord comme telle, acquiert à un moment du soir, un autre statut et un autre pouvoir. Cette femme, malgré les rapports affectifs et les tâches ménagères qu'elle assume, s'impose autrement. Quel est le secret de cette allégeance dont elle bénéficie pour une mission qui n'est pas pourtant prioritaire ?

L'apprentissage, là aussi, se construit dans un espace autre que celui de la salle de cours. La mère devient une source de savoir et un être séducteur et éducateur. La transmission orale de la culture populaire ne peut s'effectuer sans la présence d'un être sage : guide, conseiller, inspirateur et éveilleur. Le soir, à l'heure du coucher et souvent devant la cheminée, la mère diffuse un savoir à des enfants, friands de ce moment de divertissement et d'apprentissage. Elle raconte des histoires, présente et explique des proverbes et transmet les valeurs morales et spirituelles aux petits. Nous pouvons alors dire que la pédagogie a pris naissance sur les genoux maternels (langage, comportements, manières de dire et de faire). Ainsi, la fille est-elle la future image de la mère. Celle-ci joue un rôle capital dans l'éducation des enfants. C'est d'ailleurs grâce à cet être que l'enfant acquiert la langue du milieu social dans lequel il évolue. La maison est une école qui ne dit pas son nom. Du temps de nos aïeux, on disait : « Ô colombes, pressez-vous de vous rendre au cimetière. 'Lalla', la poutre maîtresse de la tente '*khaima*' n'est plus ²».

Cela montre clairement que la mère est le pilier d'une famille. Elle est l'éducatrice et la protectrice des enfants. Sa disparition engendre un bouleversement et un vide considérable.

2.4. La transmission des savoir-faire : le voir-faire / le visuel

En ce qui concerne la transmission des savoir-faire, tout se transmettait par la pratique : tissage, artisanat en général, travaux agricoles, tannage, chamoisage, tissage, etc. Ainsi, peut-on parler du concept de *voir-faire*. Il s'agit d'une approche qui s'articule sur le visuel. Elle prône l'économie de la parole et fait de l'apprentissage un acte et non un discours.

Notons que plus d'une invention historique s'est acquise dans le sens de la vie, dans le faire, dans l'action en dehors de la méditation purement scientifique.

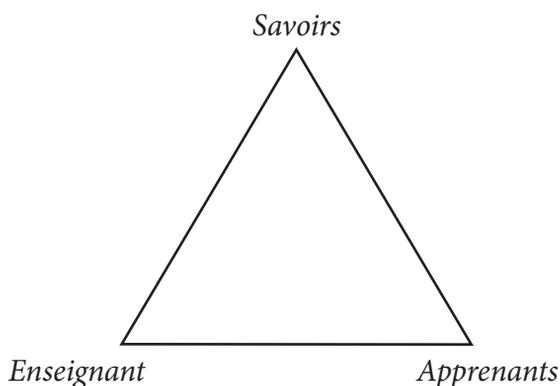
L'apprenti acquérait un savoir-faire et une expérience dans un domaine professionnel donné à travers l'observation. Le visuel jouait un rôle important dans la transmission des savoir-faire. L'ouvrier tailleur est devenu tailleur expérimenté en observant le maître. Ce dernier expliquait et apprenait à ses apprentis les techniques de base du métier en faisant et en pratiquant ce métier. Sur ce point, Aristote note que « les choses que nous devons apprendre avant de les faire, nous les apprenons en les faisant ». Ce sont des tâches non langagières qui s'effectuent souvent sans recours à une activité verbale. L'apprentissage s'effectuait par l'expérience, sur le tas et dans des situations dites « situations non didactiques »³. L'homme apprenait à travers des essais répétés. Le transfert et la transmission des savoir-faire se réalisaient à travers le faire et le voir-faire. L'acquisition des compétences professionnelles s'effectuait dans et par le travail expérimental. Dans cette approche du savoir, nombre d'éléments pédagogiques peuvent être investis dans l'école d'aujourd'hui.

A titre indicatif, l'approche actionnelle élaborée et ébauchée par les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues en 2001 accorde beaucoup d'importance à l'action sociale. Dans cette approche, les projets que réalisent les apprenants en classe sont des actions sociales dotées d'un objectif social et d'un intérêt réel pour la société. La pédagogie moderne s'est inspirée du principe de l'éducation par expérience et de l'action sociale. Ainsi, la tâche de référence est-elle le projet, qui revêt une dimension collective et un intérêt social (pour les élèves eux-mêmes en classe et éventuellement en dehors de la classe).

Cela veut dire que l'espace social est un espace d'apprentissage où l'on peut développer des compétences professionnelles et des projets dans et par la pratique.

3. Rapport émetteur / récepteur dans la pédagogie moderne

La conception de la pédagogie moderne est centrée sur les trois composantes du triangle didactique : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Le modèle de base de ce triangle se présente de la façon suivante :



Le triangle didactique

Figure 1

Ce modèle se caractérise par une interaction et une osmose entre les trois pôles. Le processus d'enseignement (approche épistémologique) se situe entre les savoirs et l'enseignant, le processus d'apprentissage (approche psycho-cognitive) entre les savoirs et l'apprenant et le processus de formation (approche psychosociologique) entre l'apprenant et l'enseignant.

3.1. Vers un autre rapport au maître et au savoir

A partir de la première guerre mondiale, les cultures, jadis isolées et lointaines les unes des autres, sont en contact permanent. L'information circule de plus en plus vite. C'est dans ce contexte que surgit l'outil informatique. Les cybercafés se multiplient et leur fréquentation entre rapidement dans les mœurs des apprenants de tous niveaux. Avec cette nouvelle donne, les sources documentées se diversifient. Avec la profusion et la diffusion des données disponibles sur la toile et la célérité des changements, l'enseignement de type notionnel devient obsolète. La relation enseignant-enseigné subit une révolution. Souvent, l'apprenant s'avère plus informé sur le sujet traité en leçon que l'enseignant du fait d'un documentaire diffusé sur une chaîne satellitaire ou d'une recherche sur internet.

La relation directive de type vertical s'estompe au profit d'un savoir-faire et d'un savoir-être développés grâce à diverses industries du savoir. Comment gérer son temps d'apprentissage ? Comment chercher, rechercher et trouver dans la profusion ? Comment

avoir un regard ou une oreille critique vis-à-vis des médias ? Quelle attitude à adopter à l'égard d'un enfant submergé par les autoroutes de l'information ? Nous vivons dans un univers complexe où se télescopent des informations de tout type. L'enseignant doit alors se documenter afin d'encadrer les discussions autour de livres que les apprenants sont censés avoir lus autour d'un sujet. L'enseignant devient un animateur en classe où seule l'expérience et la gestion du temps peuvent lui donner une certaine autorité.

3.2. La relation émetteur-récepteur et les NTIC

Les nouveaux canaux de communication : internet, téléphone portable, correspondance écrite et orale, colloques, forums, NTIC, télévision, radio, tablette sont des interférences pédagogiques qui ouvrent des horizons multiples. Cette tablette n'est-elle pas aussi l'instrument et l'espace d'un jeu sacralisé et vénéré par les enfants et les jeunes d'aujourd'hui ? L'élève s'interdira-t-il de rêver à un jeu enfoui dans cet espace, même si dissimulé quelque part dans un fichier ?

L'apprenant peut acquérir des connaissances de base en géographie en regardant un documentaire sur la chaîne thématique *National Geographic Channel*. Cela montre que les industries du savoir sont multiples et diverses et que le maître n'est plus la source exclusive des connaissances.

Les facilités que procure l'outil informatique aux générations nouvelles et le gigantisme du savoir universel étalé sur le net posent problème à l'acte d'apprentissage et révolutionnent la relation maître-élève. En plus de millions de pages de notions et d'informations, s'offrent des cours en ligne, des forums, des leçons en interactivité et des livres à lire. Chaque aspect nécessite une approche spécifique et une relation nouvelle.

Le cours en ligne et l'interactivité sur la toile

Parfois très fourni et très documenté, le cours en ligne complète l'action de l'enseignant ou amorce un apprentissage prévu avec l'enseignant. La relation peut se décriper, s'enrichir et déboucher sur un acte pédagogique enrichissant.

L'interactivité rend de grands services dans des cas d'éloignement et dans l'enseignement à distance. La proximité humaine et la relation directe sont alors presque ou totalement absentes. La correspondance par courrier électronique entre un doctorant et son directeur de thèse est un exemple significatif. L'interactivité en ligne a permis aux apprenants de poser des questions et de recevoir des éléments de réponse de la part de l'enseignant. Il s'agit d'un apprentissage-enseignement à distance qui se

différencie du système traditionnel où le maître et l'élève partagent le même espace pédagogique, à savoir la classe. Nous citons, par exemple, les sites pédagogiques et les espaces collaboratifs où enseignants et apprenants peuvent échanger des idées et débattre des sujets qui les intéressent⁴. La machine a remplacé le tableau noir ; le clavier et la souris ont concurrencé le stylo à bille et la craie. Comme le dit, (Alava, 2002),

« l'enseignant comme l'élève vont devoir apprendre à communiquer avec « ces machines ». Que cela soit à travers un forum, grâce à un téléphone, ou par WebCam, la relation et les interactions du maître vont être perturbés. Cette phase de recontextualisation des habiletés communicationnelles sont souvent difficiles. »

Les livres numériques (e-books), le web et les forums

Les livres numériques peuvent constituer le corpus à lire pour être discuté sous la direction de l'enseignant. Cette configuration reste fastidieuse pour les enfants de l'univers de l'audio-visuel. D'autant plus que resurgit la difficulté rencontrée chez les apprenants à lire des textes longs. Surfer et chatter sur les forums qui réunissent des centaines d'avis et d'internautes édulcorent de facto la présence de l'enseignant. Le web reste un incomparable réservoir de notions et d'informations. Il est un formidable outil de travail pour l'apprenant d'aujourd'hui. Il suggère cependant d'autres rapports à soi-même et à son professeur ainsi qu'à la notion même du savoir.

4. Redéfinition et repositionnement du maître : en quête d'un maître-séducteur

Si le conteur séduit par sa rhétorique, la maman par un conte, la médèsa au nom de la sacralité du savoir qu'elle dispense, le maître doit séduire à travers les nouvelles attributions que lui offre la nouvelle pédagogie. Jadis, l'enseignant était appelé maître, parce qu'il avait pouvoir et autorité en classe, qu'il transmettait le savoir et qu'il décidait seul du choix des textes et des exercices. L'apprenant était appelé 'élève'. Depuis l'avènement de nouvelles approches en pédagogie moderne, l'enseignement est centré sur l'apprenant. L'enseignant devient un médiateur et un accompagnateur. Hélène Carrère d'Encausse (2002 : 5) note que

« le système éducatif ne veut plus connaître ni maître ni élève. Il les a remplacés par un apprenant, auteur de ses propres découvertes qui va spontanément inventer et s'approprier le savoir. En face de lui, l'élément combien secondaire de cette conception didactique, celui qui naguère transmettait le savoir, le professeur, n'est plus désormais qu'un médiateur, un témoin du progrès intellectuel, appelé d'ailleurs parcours de l'apprenant ».

Les nouvelles attributions du maître peuvent être présentées de la manière suivante :

- Un médiateur : il n'est plus source exclusive du savoir. Il devient un manager d'apprenants.
- Un accompagnateur : Il seconde l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Des livres, des sites, des moteurs de recherche et des chaînes de télévision sont d'autres sources de savoir pour l'apprenant.
- L'enseignant doit tenir compte des nouvelles attentes d'un apprenant qui n'est plus neutre ni impartial. L'apprenant d'aujourd'hui est influencé par d'autres sources d'informations qui font de lui un être attentif à tout ce qui se passe dans un monde en perpétuelle évolution. Il incombe au maître d'aujourd'hui de guider et d'orienter un enfant submergé par internet.
- L'enseignant doit s'adapter aux nouvelles mutations du monde moderne. Ainsi, « la formation doit-elle viser à changer les attitudes des enseignants par rapport, notamment à l'ethnocentrisme, aux préjugés, à l'ouverture à autrui, à l'acceptation de la diversité ? » (Martine Abdallah-Pretceille, 1999 : 34)

L'enseignant doit donc être un éveilleur de passions intellectuelles en inculquant à l'apprenant les leçons et principes suivants :

- Le sens de la critique et le bon jugement : La distanciation et l'éveil. Savoir poser des questions. Prenons exemple du proverbe qui ne dit pas les choses explicitement mais d'une manière métaphorique. Le proverbe invite obligatoirement à la réflexion. Le proverbe est l'école de la critique. C'est ce dont use le conteur.
- L'art du discernement : on peut l'entrevoir dans les devinettes comme un culte du soir dans chaque maison. Le proverbe ne se livre pas à la première audition, on doit le méditer et faire le rapprochement avec la réalité.
- Servir un idéal pour que ne cesse l'école ;
- Internet doit être perçu comme un partenaire et non un obstacle.
- L'art de remettre en question.
- Adopter un autre rapport au savoir et aider l'apprenant à entrer dans le monde de l'apprenance. L'apprenance⁵ n'est plus une question de mémorisation et de mémoire ; c'est une question d'analyse et de critique.
- former des apprenants éclairés et intellectuellement curieux.
- L'enseignant ne peut être que conscient de sa noble mission, celle de développer le savoir-faire de ses apprenants. Le plaisir d'enseigner doit être une des caractéristiques principales du métier d'enseignant. « L'idée de plaisir est à mettre sur le devant de la scène : plaisir pour les enseignants de rencontrer des jeunes en formation, de transmettre ses connaissances et ses savoir-faire » (Bonnefon, 2006 : 57). Ce plaisir est, en définitive, celui d'un conteur ou celui d'un artisan, enseignant sans vouloir ni croire enseigner mais en se donnant entier et par amour de son ouvrage.

Pour conclure

L'école d'aujourd'hui a l'abondance de l'outil. Bien des réponses se trouvent dans la tradition culturelle. Si nous osons inviter à puiser dans les annales de la tradition pédagogique, cela veut dire que notre conviction est toute établie. Celle de rappeler une évidence : la tradition et la modernité sont, depuis toujours, les dimensions légitimes de l'être.

Osons le dire, si nos modernités sont stressantes et souffrantes, c'est en partie, parce que orgueilleuses et croyant se suffire à elles-mêmes, qu'elles ont perdu l'âme de la réussite : la modestie.

L'école, sur laquelle reposent tous les espoirs, et qui de droit a le devoir d'orienter et d'éclairer doit faire exception et embrasser l'intelligence humaine pour qu'elle prenne le pas sur la rue et sur toutes les tribunes. En pédagogie, le développement des approches ne doit pas s'effectuer au nom de l'opposition entre le passé et le présent et entre la tradition et la modernité, bien au contraire, la tradition et la modernité sont complémentaires et vont de pair. Si l'on agit sur l'une, on agira de facto sur l'autre. La culture pédagogique traditionnelle doit être une sorte de 'bio pédagogique' pour la didactique moderne.

L'héritage culturel d'une nation et les canaux modernes de transmission de savoir sont au service d'un avenir qui se construira sur de nouvelles bases et selon un principe clair : la civilisation humaine ne peut se développer qu'à travers les expériences et les aventures humaines cumulées au fil des temps. Vouloir opposer la tradition à la modernité serait un signe fort de rupture entre le passé et le présent. Le rapport tradition-modernité doit se repenser sur la logique et l'intelligence et non sur la contradiction et l'incompatibilité. Car, il y a une osmose pédagogique entre le passé et le présent. « Nous devons même dire que nous nous méfions au contraire, de la nouveauté qui est trop souvent mercantilisée et que nous savons prendre dans la tradition tout ce qu'elle contient de sagesse, de bon sens et d'adaptation au milieu et aux nécessités humaines » (Freinet, 1996 : 02).

La relation enseignant(s)-élève(s), doit, plus que jamais, répondre aux impératifs d'une formation ouverte, rationnelle et logique. Une mise en garde est de mise, celle d'offrir des outils en abondance qui viennent à bout du désir de chercher, de creuser et de vouloir. C'est ce désir de vouloir trouver qui donne sens et valeur au savoir même. Innovons, dans les rapports, dans les outils, mais consolidons encore davantage la valeur du savoir comme source où l'on doit aller pour s'abreuver et ne point recommander à la source de venir nous donner à boire. Dans l'univers pédagogique moderne, aussi complexe-soit-il, la proximité virtuelle doit s'adapter à la proximité humaine.

La relation quitte sa verticalité pour s'adapter à une « participativité » et une négociation qui fait de l'apprenant le centre et de l'enseignant un animateur et un accompagnateur. L'objectif de cette relation nouvelle est d'installer une réflexion nouvelle, heuristique et critique pour un monde imprévisible, évolutif et mutant. On

est donc devant un autre maître, un autre élève, un autre rapport et une autre attente et peut-être même, un autre monde.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M.1999. *L'éducation*, in : Guide de l'interculturel en formation, Jacques Demorgon et Edmont Marc Lipiansky (dir.), Éditions RETZ, Paris.

Alava, S.2002. « Approche pédagogique et médiatique du cyberspace ». [En ligne]: http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/65/31/42/PDF/approche_mA_diatque_et_pA_dagogique_du_cyberspace.pdf [consulté le 12 octobre 2013].

Astolfi, J-P. 2010. *L'école pour apprendre, l'élève face aux savoirs* (9ème édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur « Collection Pédagogies ».

Barré, M. 1995-96. *Célestin Freinet, Un éducateur pour notre temps*. Tomes 1 et 2, Mouans-Sartoux : PEMF.

Benchehida, M. 2012. *Les deux meddahs ou les légendes de Mostaganem*. Paris : Edilivre.

Bonnefon, G. 2006. *Penser l'éducation populaire*. Lyon Éditions Chronique Sociale.

Carrère d'Encausse, H. 2002. « Au secours du français », Paris, le 05 décembre 2002.

http://www.academie-francaise.fr/immortels/discours_spa/carrere2002.html, [Consulté le 15 janvier 2014].

Janier, C. 2010. « Les médersas algériennes de 1850 à 1960 ».

http://www.atdm34.net/images/stories/souvenirs/Janier_medersas.pdf, [Consulté le 17 octobre 2014].

Philippe Carré, PH. 2011. « L'apprenance vers une nouvelle culture de la formation ? »

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/11-12/carre/medias/carre_p_apprenance_diapo.pdf, [Consulté le 20 octobre 2014].

Piaget, J.1974. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Steiner, G.2003. *Maîtres et disciples*. Paris : Gallimard.

Turin, Y. 1983. *Affrontement culturel dans l'Algérie coloniale*, Alger : ENAL.

Verbun, G. 1994. *Les obstacles culturels aux apprentissages*. Paris : CNDP.

Notes

1. Lire à cet effet Jacques Attali, *Histoire du temps*, Paris, Éditions Fayard, 1982.

2. La maxime en arabe :

يا الحمام روح تصابح. ركيزة الخيمة ماتت البارح

3. Lire à cet effet J.J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, traité d'éducation, livre IV, 1762 et J. Piaget, *La prise de conscience*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

4. Je cite, à titre indicatif, Christian Puren lors de son dialogue interactif réalisé sur le site : www.franccparler.info en avril 2010 sur le thème de la perspective actionnelle et le cours collaboratif du même auteur intitulé « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » mis en ligne en 2010. Consultable et téléchargeable sur son site personnel : <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>

5. Selon Philippe Carré (2011), l'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérimentielle ou didactiques, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

© Revue du Gerflint. Éléments sous droits d'auteur.

Les aspects cognitifs associés à l'explication



Dr. Abdelkader Benali

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France

MoDyCo UMR 7114

abdelkaderbenali775@yahoo.fr

Résumé

Le cadre cognitif de l'explication s'appuie sur un certain nombre de points qualifiés de mécanismes nécessaires à la compréhension de toute explication. Il ne s'agit pas de prescrire, dans cette optique, ce que doit appréhender le demandeur de l'explication mais d'observer et de déterminer les processus mentaux qui sont nécessaires à la démarche explicative. Notre article se veut une réflexion permettant de montrer qu'il n'est pas aisé de solliciter une explication sans pour autant savoir qu'il s'agit de faire intervenir un raisonnement difficilement maîtrisable de la part de celui qui reçoit l'explication.

Mots-clés : mécanismes, explication, conduite langagière, cognition, interaction

الجوانب المعرفية المرتبطة بالشرح

المخلص: يستند جزء من التفسير المعرفي على عدد من النقاط المطلوبة لفهم آليات التفسير. ففي هذا السياق لا يركز على ما يطلبه طالب التفسير بل يعتمد على مراقبة وتحديد العمليات العقلية، والتي هي ضرورية للنهج التفسيري. يحدد مقالنا في هذا المجال انعكاسا لتبيان وإظهار أنه ليس من السهل طلب تفسير معين دون اللجوء إلى إشراك المنطق والذي يتطلب تحكما عقلايا من طرف الشخص الطالب للتفسير.

الكلمات المفتاحية : آليات -تفسير -لغة السلوك -الإدراك - التفاعل

The cognitive aspects associated with explanation

Abstract

The cognitive framework of the explanation is based on a number of points qualified as mechanisms necessary to understand any explanation. It is not a question, in this context, of prescribing what the seeker for explanation must apprehend, but it's, rather, a matter of observing and determining the mental processes that are necessary for explanatory approach. This article is a reflection to show that it is not easy to seek an explanation without knowing that it is a question of involving reasoning that it is hardly mastered by the one who receives the explanation.

Keywords: mechanisms, explanation, language behavior, cognition, interaction

Introduction

Outre les mécanismes linguistiques requis pour l'explication, des aspects cognitifs sont indispensables voire nécessaires pour comprendre les enjeux et les limites de l'explication. Cette situation nous invite à aborder des aspects souvent ignorés et qui représentent une valeur pragmatique pour l'explication, même s'il n'est pas aisé d'en saisir pertinemment les contours. De toute évidence les procédés mis en place dépendent en grande partie du type, du phénomène et du caractère de l'explication d'une part et des attentes du récepteur, demandeur de l'explication d'autre part. Une forte mobilisation des activités mentales est alors engagée, et des ressources de traitement des informations et des connaissances appelées à être fonctionnelles pour faciliter l'appréhension et la compréhension de l'explication. Il s'agit de limites relevant de l'ordre cognitif, conceptuel et organisationnel des activités mentales et des paramètres requis pour introduire et comprendre une explication.

1. Les limites de l'explication : un système cognitif interactionnel

Concrètement la théorie constructiviste initiée par Piaget (1896-1980) met en avant des conceptions rationalistes qui constituent le cadre dans lequel se développent les structures mentales intrinsèques à l'intelligence humaine. Selon cette théorie, comme le souligne D. Alamargot (2001), l'acquisition des connaissances dépendrait d'une interaction étroite entre l'individu et l'environnement.

Le sens du terme *explication* est à la fois simple et fuyant, l'explication traverse et organise la plupart de nos échanges langagiers. Elle se présente parfois sous forme fragmentaire, elle peut se déployer en argumentation plus ordonnées.

Beaucoup d'études ont été faites sur les contextes où émerge l'explication. L'explication qui est une conduite langagière requiert de la part qui l'introduit des stratégies discursives spécifiques. L'explication est souvent envisagée comme un mécanisme interactionnel.

L'explication n'est pas une « chose » sur laquelle pourrait s'exercer la pensée ; elle est la pensée elle-même dans une des formes de son activité. Dans cette optique, expliquer signifie proprement déplier, faire l'inventaire et mettre à plat. Le chercheur, l'élève, l'homme politique, tous fournissent, produisent, inventent des explications. Le problème de l'explication renvoie donc à des niveaux de représentation différents, hétérogènes et parfois incompatibles.

Dans le champ de l'intelligence artificielle, (W.J. Clancey 1983), l'explication est un enjeu de communication entre un système et son utilisateur avec pour fonction de faire

comprendre et de justifier. Dans le domaine de la psychologie cognitive (Baker 1992), l'explication est analysée sous l'angle des systèmes cognitifs en interaction.

En psychologie sociale, (Grize 1996) propose justement une analyse prenant en compte l'explication selon la double dimension de la communication et de l'activité cognitive qu'elle suscite (Grize 1996a et 1996b). Ainsi selon J.B. Grize :

« L'explication est une activité discursive qui en induit une autre chez le destinataire, quitte à ce que celle-ci reste tacite. Plus précisément, c'est un discours dans lequel un locuteur **A** répond à une question que se pose un allocutaire **B** à propos d'un objet de pensée **O**. Ainsi une explication est un discours qui vise à faire comprendre quelque chose à quelqu'un par la construction d'une relation triadique (A, B, O).

M.-J. Borel (1981) envisage l'explication comme un raisonnement cognitif repéré dans un cadre communicationnel.

« Dans un texte, une explication peut être repérée comme une certaine manière de conduire des raisonnements comme une procédure cognitive. Cependant si ce repérage est possible, c'est parce qu'elle est simultanément manifestée comme procédure de communication ».

2. Paramètres cognitifs requis pour l'explication

Les dimensions cognitives de l'explication tiennent au fait que celle-ci est un système qui mise la transformation d'un état de connaissances. Albert Morf et Sylvie Leclerc (1980) avancent dans leur article sur *les aspects cognitifs du discours d'explication*, que l'explication est

« une action pour comprendre quelque chose, et non pas pour faire comprendre quelque chose. Cette action intervient quand une insatisfaction due au fait qu'on ne comprend pas quelque chose naît dans une situation précise où on aurait besoin de ces connaissances. Elle permet de passer d'un état cognitif insatisfaisant à un état cognitif satisfaisant ».

L'explication intervient donc pour lever un obstacle d'ordre cognitif et pour résoudre un problème. Elle met en jeu des mécanismes cognitifs tant de la part de celui qui produit l'explication que de celui qui la reçoit. En effet, celui qui produit une explication, doit envisager le problème de compréhension que pose l'objet dont il va traiter. En outre, le producteur d'explication fait cela grâce au langage qui lui permet d'établir des relations de causalité. En effet, la relation de cause à effet est au cœur du mécanisme de l'explication.

Par ailleurs, le récepteur de l'explication, quant à lui, fait intervenir, d'une part, ses connaissances antérieures et ses expériences, et active d'autre part, des processus d'interprétation pour faire sienne l'explication qu'il reçoit. Il faut donc que le producteur d'explication anticipe l'activité mentale du récepteur d'explication et qu'il la guide par des procédés langagiers.

2.1. Mécanismes logiques de l'explication

L'explication repose sur un certain nombre de mécanismes logiques et de procédés de raisonnement. L'explication vise à faire réaliser un certain nombre d'opérations mentales pour organiser les informations stockées en mémoire, sélectionner celles qui sont plus appropriées et construire un schéma nouveau à partir de celles-ci. Ces procédés recourent à différents types de raisonnement tels l'induction, la déduction, l'analogie etc...que les apprenants doivent reconnaître pour pouvoir distinguer ainsi le concret de l'abstrait. Ceci leur donne l'occasion aussi d'apprendre à conceptualiser, de passer du raisonnement particulier au général, du général en particulier, du raisonnement par analogie et ainsi de suite. En effet il existe plusieurs mécanismes qui peuvent être mobilisés pour guider un raisonnement et faire comprendre un processus, ce qui est le but de toute explication.

a) Le mécanisme d'inclusion

Si un objet **A** appartient à un objet **B** il a les propriétés de **B**.

Ex : Puisque le miel est un produit naturel issu des fleurs, il a les vertus des fleurs.

Cet exemple illustre un raisonnement explicatif basé sur le principe d'inclusion. En effet, la relation entre les deux objets (**A** et **B**) est une relation qui fait que l'objet **A** a les mêmes caractéristiques que **B**.

Le recours à ce type de raisonnement suppose que les propriétés de l'objet **B** soient reconnues et qu'elles soient importantes pour comprendre le processus que l'explication veut exposer.

À la différence de la relation d'identité dont nous allons parler, la relation d'inclusion n'est pas réversible.

b) Le mécanisme d'identité

L'identité entre deux objets a pour conséquence le fait que les deux objets ont les mêmes propriétés. Les relations de causalité font partie des propriétés que des objets peuvent partager, et si l'on détermine qu'un fait **X** est la cause d'un phénomène **A**, on pourra considérer que ce fait **X** est également la cause d'un phénomène **B** si ce dernier est semblable au phénomène **A**. Cela revient à dire que les mêmes causes produisent les mêmes effets. Dans ce cadre, l'explication qui fournit les causes d'une

série de phénomènes semblables peut être formulée sous la forme d'une loi. Les relations de cause à effet sont constantes, si on réussit à produire la même combinaison de causes, on obtiendra toujours les mêmes effets.

Ex : vous mettez de l'eau à bouillir dans une casserole ; au bout de dix minutes, vous observez de la vapeur. La combinaison d'un certain nombre de causes - eau chaleur supérieure à 100°C, métal conducteur etc... - a produit un effet précis : de la vapeur.

c) Le mécanisme d'analogie

C'est un mécanisme considéré comme une procédure quasi-logique : il présente certaines caractéristiques des mécanismes logiques sans en avoir tous les attributs. Ce mécanisme consiste à reporter des résultats connus dans un domaine premier vers un second domaine. C'est un simple calcul en parallèle. En fait, c'est une manière d'étendre les concepts de manière cohérente avec le savoir déjà acquis.

Ex : Il n'y a pas de plume tombée sans oiseau plumé

L'exemple cité a apparemment la force de la logique, il est validé à travers une expérience du monde. Cependant, cette affirmation peut être fausse car elle s'apparente à un fait quasi-logique. L'explication dans ce cas, présente, ce qui peut être considéré comme un facteur identique à une logique admise.

d) Le mécanisme des Topoi

Les topoi sont des présupposés qui n'attendent pas l'accord de l'interlocuteur quant à leur validité. Les topoi participent à la technique du renforcement du discours et de l'explication.

Cependant, le recours aux topoi ne garantit ni la véracité ni la rationalité : des explications peuvent être fausses. Ex : Pour un corse, il est courageux. Cet exemple repose sur le présupposé : les corses sont paresseux (topos)

2.2. Processus cognitivo-langagiers de l'explication

Trois éléments participent de la production de l'explication

- a) le mode de raisonnement
- b) le langage qui véhicule l'explication
- c) l'activité mentale du récepteur qui est sollicitée par le discours explicatif

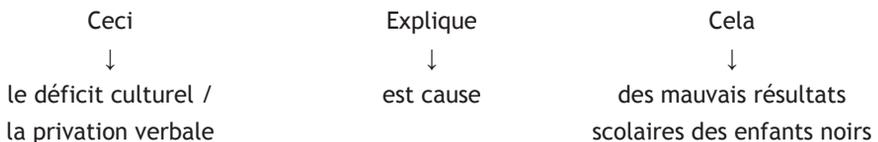
a) Le type de raisonnement : un raisonnement causal

Selon Guy Denhière & Serge Baudet (1992), le raisonnement causal se présente comme

« un raisonnement qui est modélisé soit comme une activité d'application d'un schéma abstrait de causalité, soit comme une activité d'application de règles de production du type « condition...action ».

Ce raisonnement consiste à établir entre les objets une relation de cause à effet et à rendre visible la connexion qui existe entre eux.

À cet effet et pour illustrer nos propos, nous reproduisons l'exemple cité par Ebel (1980) (l'explication : acte de langage et légitimité du discours) de W. Labov. La relation entre ce qui est à expliquer et le principe explicatif (entre explicans et explicandum) est d'ordre causal. Schématiquement elle se présente comme suit :



Par ailleurs, il y a lieu de noter que ce n'est pas parce que deux faits se succèdent qu'il y a forcément une relation de causalité entre eux. Il peut n'y avoir qu'une simple relation de successivité. Ex : Son frère lui a expliqué qu'il a pris quelques pilules de Grippocinum et sa grippe a disparu en trois jours. Quel médicament efficace !

Contrairement à ce que laisse entendre le propos que nous rapportons, l'efficacité d'un médicament ne peut être établie sur un ou quelques cas particuliers. Elle s'établit plus lentement, sur plusieurs études cliniques menées scientifiquement sur un nombre suffisant de patients.

b) Le langage comme moyen de connexion

La connexion entre deux objets, citée plus haut, s'établit par différents moyens linguistiques. Le langage a une double fonction :

Le rôle d'outil

Le langage étant linéarisé, les énoncés sont nécessairement successifs, or la successivité est un des mécanismes de la causalité, même si ce n'est pas le seul, comme nous venons de le dire. Ceci dit, le langage met à la disposition du récepteur :

Des moyens implicites qui induisent des relations causales. Ex : il a glissé, il s'est

cassé la jambe. Le locuteur énonce des faits, il les rapproche et incite le lecteur à les relier. Le locuteur s'attend à ce que le récepteur établisse des relations entre les deux faits. Ce mécanisme de relation et de rapprochement relève de l'implicite.

Le moyen de la généralisation dont le recours à l'emploi des articles définis est fréquent. Ce type de procédé est mis au service du raisonnement par analogie.

Ex : Le conférencier a exposé l'idée que toutes les maladies peuvent avoir des diagnostics identifiables et par voie de conséquence, elles peuvent être curables. Cette affirmation est trop générique et n'illustre nullement le cas d'une explication détaillée.

Ex : Un sociologue avait avancé l'idée que l'aisance socioéconomique des parents est un facteur qui favorise la réussite scolaire de leurs enfants. Cette affirmation est loin d'être considérée comme une explication plausible car tous les enfants dont les parents sont riches n'ont pas forcément réussi leurs études.

Le rôle de moteur

La plupart des phénomènes sont produits par des causes multiples, simultanées, enchevêtrées. Le langage ne peut rendre compte de cette complexité. Il simplifie, sélectionne et présente sous la forme d'une chaîne linéaire d'événements des processus qu'il simplifie.

c) L'activité mentale du récepteur

Tout sujet possède des connaissances et des savoirs qu'il stocke dans sa mémoire à long terme (MLT), qui regroupe de multiples informations. Lorsqu'il y a un phénomène à comprendre, le récepteur doit d'abord récupérer les connaissances stockées en MLT, ensuite sélectionner celles qui peuvent être pertinentes pour la compréhension de l'explication.

En effet, des mécanismes cognitifs complexes sont nécessaires pour la construction d'une signification cohérente des textes explicatifs. Lors de la compréhension de l'explication une opération mentale spécifique se déclenche, constituant à établir des liens et à déterminer, parmi l'ensemble des faits connus, celui qui est éligible pour devenir une cause pour l'explication du phénomène étudié.

De ce fait, chaque type d'explication est susceptible, selon Fayol (1991a), de

« déclencher d'emblée des schémas de traitement différents : mobiliser les connaissances préétablies du domaine, mettre en œuvre des compétences d'ordre logique, activer des scripts, des structures motivationnelles, ou même se préparer à ne traiter dans le texte que ce qui est strictement nécessaire à la réalisation d'un objectif donné ».

Ceci dit, le récepteur doit mobiliser les structures cognitives qu'il devra plus spécifiquement activer afin de saisir la réelle dimension de l'explication.

Dans le même contexte J.B. Grize, in *L'explication enjeux cognitifs et interactionnels*, Hudelot, C ; Salazar Orvig, A ; & Veneziano, E. (2008), spécifie que le récepteur active ses connaissances antérieures pour comprendre l'explication. Il affirme en effet :

« ...à ce qu'il sait des choses et du monde, aux préconstruits de sa culture et à ses finalités personnelles. Il reconstruit ainsi la schématisation afin de la comprendre, donc de la faire sienne. » (J.B. Grize, 2008 : 16)

Conclusion

Loin de prétendre d'avoir pu cerner l'ensemble des paramètres cognitifs associés à l'explication, nous avons seulement voulu expliciter certains mécanismes qui peuvent être favorables à la compréhension de l'explication, qui dépend, en grande partie, des procédés de raisonnement et d'une infinité d'opérations mentales exigibles pour les différents types de compréhension. L'explication est en elle-même souvent conduite par le langage qui présente une multitude de processus servant, en fin de compte, à faciliter le cheminement du raisonnement explicatif.

Bibliographie

- Denhière, G., Baudet, S. 1992. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : coll. Le psychologue.
- Labov, W. 1978. *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : éd Minit.
- Morf, A., Leclerc, S. 1980. Les aspects cognitifs du discours de l'explication. In : *Travaux du centre de recherches sémiologiques*. N° 36, p.83-93.
- Raccah, P.Y. 2008. Explication et argumentation. In : Hudelot, C., Salazar Orvig, A., Veneziano, E. *L'explication : Enjeux cognitifs et interactionnels*. Paris, Peeters - Leuven -p. 51.

Pour l'utilisation de l'activité ludique en Algérie dans la classe de FLE



Lilia Harkou

Doctorante, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

lilia4530@yahoo.fr

Résumé

Le présent article se propose de rendre compte d'une expérience que nous avons menée avec une classe de troisième année du cycle primaire. Il s'agit de plusieurs séances d'observation de classe dont l'objet est d'identifier les situations ludiques qui apparaissent comme les plus adéquates et favorables à l'apparition des conduites narratives et explicatives (Raconter des histoires connues déjà lu ou vu (*récit libre*), relater un dessin animé après l'avoir visionné (*rappel* d'un récit), prononcer des phonèmes spécifiques de la langue française (*corpus phonologique*), trouver l'intrus (*corpus d'intrus*), ordonner un récit à partir des images séquentielles (*corpus en images*). L'intérêt pédagogique de ce test est qu'il nous a permis de montrer le rôle des activités ludiques comme un excellent outil d'enseignement / apprentissage du FLE en classe et de circonscrire les stratégies utilisées par les apprenants au cours du processus d'apprentissage et de l'installation des compétences langagières orales.

Mots-clés : activités ludiques, acquisition / apprentissage langagiers, stratégies d'apprentissage, compétences langagières orales.

من اجل استخدام الأنشطة الترفيهية في الجزائر في قسم اللغة الفرنسية

المخلص : يتناول هذا المقال تجربة قمنا بها مع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يتعلق الأمر بحصص لاحظنا فيها طريقة التدريس بالنشاط الترفيهي (الألعاب) لاكتساب المهارات و الكفاءات اللغوية للغة الأجنبية الثانية (الفرنسية). (السرود لقصص معروفة مسبقا قرئت او شوهدت) , السرود لرسوم متحركة بعد مشاهدة الفيلم , قراءة الحروف الأجنبية , البحث عن الدخيل من خلال ترتيب القصة عن طريق الصور . لفائدة البيداغوجية لهذا الاجراء فتتمثل في انه تمكنا من تحديد الدور الفعال للنشاط الترفيهي .

الكلمات المفتاحية: النشاط الترفيهي (الألعاب) – الاستيعاب اللغوي – استراتيجية الاكتساب- الكفاءات اللغوية الشفاهية.

For the use recreational activities in Algeria in the FFL classroom

Abstract: This project deals mainly with how important *games* in the *learning process* and the *acquisition* of French as a foreign language. A study has been conducted in classes for *learners* of the elementary school and it has been observed that *games*, *pictures* and *films* allow the pupils an easy and effective acquisition of *phonologic*, *narrative*, *explicative* and *oral linguistic competences*. In fact, and from a qualitative point of view, children's linguistic oral productions require the use of games, because of their positive and attractive aspects when learning French.

Keywords: Games, pictures, films, cartoons, learners, learning, linguistic learning.

Introduction

Au cours de notre enseignement au primaire nous avons remarqué, l'indifférence des apprenants lors de la présentation des cours. Quelques élèves seulement participaient et étaient motivés pour monter au tableau, ou répondre aux questions posées. Sur le plan pédagogique, l'activité d'apprentissage présentée n'était pas réussie comme nous l'avons estimé, et n'était pas à la hauteur de nos attentes : En revanche, lorsque nous proposons des activités ludiques tous les élèves s'engageaient et participaient, même ceux qui étaient en difficultés et qui avaient des lacunes à l'oral s'autorisaient à jouer, et se sentaient rassurés sur leurs capacités. Par conséquent, toute la classe était motivée et les résultats d'apprentissages étaient meilleurs. Cette motivation est probablement la raison pour laquelle nous avons choisi l'exploitation du ludique en classe, comme thème du présent travail.

En effet, le jeu est une activité fondamentale de l'enfant, Le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert*, (1993, p.1374), le définit comme étant « *Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure* ».

Roger Caillois (1993, p.3), le définit comme un moyen de divertissement, de déclassément qui repose et amuse. Ces deux définitions, confirment que les premières caractéristiques du jeu sont : *plaisir, divertissement et amusement*. Ces trois caractéristiques majeures, permettent de l'envisager comme un moyen favorable pour l'éducation et l'enseignement de l'enfant, puisqu'il est une action libre, récréative, une activité qui lui est propre, une activité spontanée durant laquelle l'enfant extériorise sa motivation intrinsèque en faisant appel à tout son être physique et moral. Notre objectif était de réfléchir sur une méthode souple d'enseignement, et d'apprentissage du FLE en répondant à leurs besoins d'une manière « *flexible* », et moins lassant et de la manière dont ils veulent et préfèrent : « *Si les enfants ne peuvent apprendre de la façon dont nous enseignons, enseignons-leur la façon dont ils peuvent apprendre* ». Vieil adage.

Même si aujourd'hui, on constate que le jeu reste encore peu utilisé, voire mal utilisé dans les écoles algériennes, sa légitimité comme support pédagogique reste toujours problématique. N. De Grandmont, citée par Arthac Aka Renaud Depond en témoignent :

« Jouer, c'est la dynamo qui vous tient en éveil et vous sollicite à explorer tout, tout, tout, dans un contexte sécuritaire. Car si c'est un jeu, ce n'est pas réel ! si ce n'est pas réel, il n'y a pas de danger ».

Ostenieth (1979 : 85) va plus loin puisqu'il affirme qu'au delà du plaisir, le jeu peut être une activité sérieuse et rentable: « Mais le jeu n'apporte pas que le plaisir ; il est aussi une activité nécessaire au développement de tout individu ».

Ces deux dernières définitions, par opposition aux premières, nous permettent de constater également le côté rentable et positif du jeu, autrement dit, considérer le jeu dans une autre dimension, celle du sérieux, du travail, (stimulateur : dynamo) qui permet l'apparition d'un ou de comportements d'exploration et de découverte. Cette deuxième dimension va tourner autour l'école, et la classe de langue ; nous allons donc ainsi vers le processus d'acquisition/apprentissage et les méthodes d'enseignement. C'est ce que nous appelons la dimension pédagogique du jeu. C'est par l'attribution de traits ou critères positifs au jeu que ce dernier s'est vu acquérir une facette plus légitime en didactique des langues et dans les autres disciplines. Jean Pierre Sautot (2006 :19) précise que ce jeu peut être utilisé dans plusieurs disciplines (*approche transversale*) et le considère comme support d'apprentissage dans la classe en répondant à trois questions fondamentales *pourquoi, quand, et comment ?*

Une focalisation assez forte sur l'acquisition des compétences langagières orales des élèves a été évaluée et examinée par le biais d'une série d'activités ludiques correspondantes à la tranche d'âge de ces jeunes élèves âgés de 7 et 8 ans.

Le contenu des données recueillies et analysées concerne d'une part, les *conduites phonologiques et narratives des apprenants* de 3^{ème} année de primaire, et d'autre part, leurs *conduites explicatives*. Ces conduites ont été observées dans des situations sans jeu : narration libre et production des phonèmes spécifiques du système phonologique français, et dans des situations où le jeu intervient dans le contexte pédagogique : à travers des activités de narration par le biais du support visuel, des images séquentielles et de l'autre l'explication à travers toujours le support visuel et les images d'intrus.

Il est légitime, de poser la problématique suivante :

Est-il possible de combiner jeu et apprentissage des langues étrangères ? En quoi le jeu peut-il avoir une vocation didactique pour l'acquisition d'une langue étrangère chez des jeunes non francophones ?

Comment ces activités favorisent-elles l'apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire algérienne par de jeunes apprenants non francophones? Quand et comment l'intervenant (pédagogue, éducateur, enseignant ou parent) entre-t-il dans ce monde enfantin? Dans quel but ou objectif? Comment respecter la liberté d'expression de l'élève et en même temps stimuler sa créativité (*savoir*) par l'installation de différentes compétences langagières (*savoir-faire*)?

De quoi se servent les enseignants de langues, et particulièrement de français, pour enseigner ? Ces outils varient-ils suivant les niveaux des élèves, les lieux géographiques d'enseignement, selon d'autres variables ? Sont-ils propres à chaque enseignant et choisis par lui ? Suggérés ou imposés par l'institution ? Les élèves participent-ils à leur introduction dans la classe ?

On pourra enfin poser la question de leur adéquation aux objectifs à atteindre, aux compétences visées, et leur lien avec les textes institutionnels. Quels contenus (linguistiques, culturels, didactiques, etc.) ces outils véhiculent-ils ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement et comprendre comment, par quelles stratégies, une langue étrangère s'acquiert et, comment, plus particulièrement, des compétences orales s'installent, nous avons puisé dans de nombreuses recherches anciennes et récentes et des publications qui, elles aussi, ont essayé d'explicitier ce phénomène et marqué les pratiques pédagogiques de classe avec une remise en cause de nos pratiques en classes. Et pour être plus précis, nous nous appuyons sur les travaux de S.D. Krashen, Haydée Silva, Nicole De Grandmont, etc.

Avant de présenter la suite de cette expérience, il nous a semblé nécessaire de définir quelques mots-clefs tels que : *activités ludiques, acquisition / apprentissage langagiers, stratégies d'apprentissage, compétences langagières orales.*

1. Activité ludique

N. de Grandmont a retenu notre attention à plus d'un titre, vu ses diverses publications sur l'utilisation du jeu en pédagogie (*Le jeu éducatif, Le jeu ludique, Le jeu pédagogique, et Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* (1995a, 1995b, 1995c, et 1997).

Cette spécialiste de l'application pédagogique du jeu évoque trois catégories principales du jeu :

« Pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], il faut que le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu : 1. niveau ludique [...]. 2. niveau éducatif [...]. 3. niveau pédagogique [...] » (1997 : 106).

Jeu ludique

Il est défini comme étant l'activité libre par excellence (n'a ni règles, ni obligatoire, ni esthétisme, il est l'œuvre du plaisir instinctif du joueur). (1995, p.19)

De plus, nous ferons remarquer que, tel qu'il est décrit par N. de Grandmont, le jeu ludique représenterait la situation de jeu par excellence et correspondrait avec la définition du jeu donnée par le dictionnaire (*Le nouveau Petit Robert*, 1993, p.1374) :

« Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure ». Nous ajouterons que le jeu ludique est un : « moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu » (N.de Grandmont, 1997, p.106).

Jeu éducatif

À propos de ce second type de jeu, qui n'est pas intrinsèquement différent du jeu ludique, N. de Grandmont explique (1997, p. 66) : « *Si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action* ». D'autres caractéristiques mises en avant, méritent d'être relevées :

Premièrement, le jeu éducatif constitue : « *le premier pas vers la structure* » c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle. Il permet de contrôler les acquis, d'évaluer les appris, et d'observer le comportement des élèves.

Deuxièmement, il favorise l'acquisition de nouvelles connaissances. Le jeu éducatif « *devrait être distrayant* » et « *sans contraintes perceptibles* » par le joueur, car la fonction première de ce type de jeu serait de « *créer un climat de plaisir* ». Sur ce dernier point, son propos semble se rapprocher de l'opinion de J. Vial, pour lequel la valeur éducative du jeu doit demeurer une valeur de « *surcroît* » (Vial, 1981, cité par N.de Grandmont, p.64). De l'autre, il paraît s'accorder avec le point de vue de Ferran *et al.* , lesquels décrivent le jeu éducatif : « *comme étant ou devant être un jeu amusant, distrayant, oublieux des contraintes laborieuses tout en apprenant et en formant l'enfant* » (Ferran et al.1978, cités par De Grandmont, p.65).

Enfin, pour clore ce volet sur le jeu éducatif, nous avançons que ce terme est ambigu car on pourrait se demander s'il est avant tout ludique ou serait-ce purement un exercice à finalité éducative? D'une part, G. Brougère (1995 : 159) rappelle, en effet, que « *l'ambiguïté du terme jeu éducatif lui serait constitutive* ». D'après lui, dès son apparition et son application à l'école maternelle, le terme a rencontré des contradictions. Il s'agissait pour les institutrices de proposer à l'élève des exercices qui, tout en ayant l'allure du jeu, leur permettraient d'atteindre l'objectif éducatif qu'elles ont fixé. D'autre part, N. de Grandmont (1997, p.67) contribuait également à clarifier la situation lorsqu'elle met des limites au jeu éducatif. Selon elle, afin de ne pas tomber dans des « *jeux d'exercice* » qui seraient synonymes de lassitude ou de répétition, il serait souhaitable « *d'avoir des objets multi-vocationnels*» c'est-à-dire multiusagers, et de changer de jeu éducatif dès que son fonctionnement aura été saisi par l'apprenant.

Jeu pédagogique

Par ce terme, N. de Grandmont désigne tout support qui permettrait de « *tester les apprentissages* » (1997 : 70). Ces jeux sont « *la pédagogisation de l'enfance* » (Ferran et

al 1978, cité par de Grandmont). Une telle classification permettrait peut-être, comme le souligne N. de Grandmont elle-même (1970 : 70), de prendre en compte le fait que « dans la plupart des écrits sur le sujet, il [le jeu pédagogique] sera confondu très souvent avec le jeu éducatif ». Pour ce qui nous concerne, nous n'avons pas retenu la distinction établie par N. de Grandmont, car ce classement nécessiterait de traiter au préalable ce problème : où s'arrête la pédagogie et où commence l'éducation ? Enfin, nous tentons de résumer notre conception du jeu : en signalant quelques caractéristiques mises en avant par les spécialistes du domaine car notre définition se fonde sur ce qui est déjà mentionné. Par jeu, nous faisons référence à deux types d'activités : la première à visée purement ludique, c'est-à-dire où le joueur ne peut se procurer que du plaisir (esprit de liberté), participe à l'intégration du joueur dans le milieu dans lequel il fait partie. Précisons que le terme d'intégration est pris ici au sens large du mot (insertion, exploration, emploi, etc.). Ce type de jeu s'accomplit sans aucune contrainte ou condition.

Contrairement à la première activité, la seconde est soumise à un système de règles qu'il faut respecter ; elle présente donc d'autres visées plus exigeantes à cerner, sans pour autant la dénuer de son caractère principal ; plaisant et amusant, son but essentiel est de faire transmettre ou d'évaluer l'appropriation des savoirs et des comportements langagiers, c'est-à-dire les apprentissages. Ce second jeu se classe dans une autre optique qui est purement didactique (*jeu éducatif ou pédagogique*). Par ailleurs, nous qualifierons de jeu le matériel qui sert de support.

2. Acquisition/apprentissage langagier

Habituellement, les notions d'acquisition et d'apprentissage se confondent, alors qu'en réalité chacune couvre un domaine scientifique particulier. A-M. Boucher, M. Duplanté et R. Leblanc (1998 :75) proposent la théorie de S. D. Krashen (1981-1982) car elle a retenu l'attention ces récentes années sur le processus d'apprentissage des langues non maternelles. En effet, il distingue les apprentissages explicites des acquisitions linguistiques *naturelles*, deux processus distincts interviennent dans le développement de la compétence à communiquer.

L'acquisition, est un processus inconscient par lequel un enfant acquiert sa langue maternelle, en vivant des expériences réelles de communication, il s'approprie ainsi petit à petit le système de sa langue maternelle et son emploi. Cette acquisition se fait de façon implicite et non analytique.

A l'opposé, *l'apprentissage*, est un processus conscient par lequel un enfant ou un adulte apprend une (seconde) langue, accède aux règles de la grammaire et au cours duquel la perception joue un grand rôle. La personne placée dans une situation

d'apprentissage sera appelée *apprenant*. L'apprentissage est le résultat d'un enseignement explicite et analytique, autrement dit c'est une construction de savoir « *Apprendre* » est défini dans la plupart des dictionnaires de langue comme toute situation ou activité dirigée vers le développement de compétences ou de connaissances: acquérir la connaissance de, la pratique de, communiquer un savoir, une information, enseigner, en effet cet apprentissage implique l'acquisition de plusieurs compétences langagières. Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (2006 : 15) citent deux conditions qui fondent l'efficacité de l'acte d'apprendre à savoir *entreprendre* et *chercher* : « [...] l'un du côté d'entreprendre, entendu dans un sens plus riche que « se mettre à faire », l'autre du côté de chercher pris dans un sens moins restrictif qu'explorer » ou « fouiller » ».

En se basant sur plusieurs lectures de référence, nous proposons la définition personnelle suivante : apprendre, c'est *s'adapter* à une situation nouvelle, en construisant un comportement selon une démarche planifiée (d'enseignement, de recherche et d'entreprise) pour s'approprier une compétence adéquate à la situation problème.

3. Stratégies d'apprentissage

L'apprentissage de la langue étrangère a toujours été caractérisé par une multiplicité de processus d'acquisition lié à la méthode pédagogique d'un coté et de l'autre, à des variables liées à la personnalité des apprenants ; en effet selon Daniel Goanac'h (1991 : 146) on peut noter plusieurs manières d'apprendre :

Les *premières* sont considérées comme les processus les plus *généraux* liés à des stratégies de production : l'exposition de l'apprenant à la langue conduit à l'activation de différentes stratégies d'*évitement* ou de *contournement* de certaines difficultés linguistiques en utilisant des stratégies spécifiques telles *la reprise* dans les réponses et la forme des questions correspondantes : il s'agit d'exprimer par exemple un contenu riche avec des moyens linguistiques limités. Les *secondes* concernant les productions d'apprenants en situation *naturelle* et d'autres en situation *contrôlée* (production « *provoquée* »).

Burmeister et Ufert(1980) selon toujours le même pédagogue, constatent d'importantes variations et proposent d'utiliser à ce sujet le concept de « *changement de stratégie* » ressemblant au « *code switching* ». Ces deux spécialistes jugent que les situations contrôlées empêchent l'apprenant de choisir une stratégie fondée sur l'intention de communication, à cause de la contrainte du contrôle qui est elle-même considérée comme une contrainte cognitive supplémentaire, et donc un handicap lié à la situation d'apprentissage. Dans ce cas là, le concept de compétence perd beaucoup

de signification puisque elle est indissociable de celle de stratégie. Par conséquent, plusieurs phénomènes sont observés en situation contrôlée :

1. Augmentation des interférences liées à la L1
2. Retour à des structures « archaïques » (du type simplification)
3. Evitement de structures complexes (par ailleurs utilisées en situation naturelle)

Troisièmement, le recours à la L1 dans les premières étapes de l'apprentissage, selon Hakuta et Cancino (1977) compensent l'absence totale de moyens linguistiques adéquats. Par contre, le travail d'Ervin-Tripp (1974) montre que le recours à la L1 chez des apprenants avancés est pour exprimer des explications plus complexes et plus difficiles. Donc l'emploi d'un terme lexical ou d'une expression à partir de L1 est alors loin de constituer une interférence au sens classique du terme (effet négatif d'un apprentissage constitué sur un apprentissage qui est en train de se constituer).

4. Compétences langagières orales

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001 :15), les *compétences* sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir.

- *Les compétences individuelles* de l'apprenant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir- être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir apprendre.
- *Les activités langagières* impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine donné, pour traiter (recevoir et / ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- *La compétence langagière* ou *compétence à communiquer langagièrement* peut être considérée comme combinant plusieurs composantes : une composante *linguistique*, une composante *sociolinguistique*, une composante *pragmatique*. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire.

Hypothèse de travail

On s'appuiera sur une terminologie qui était déjà fixée dans l'introduction à l'instar de : *acquisition, apprentissage, compétences (narratives, discursives), activités ludiques*, et qui seront les concepts utilisés dans la formulation de notre hypothèse :

Nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle les situations de jeu (activités ludiques) utilisées au moment de l'enseignement du français : la narration des récits (visionnés ou libres) ou l'explication par l'emploi des connecteurs de cause, permettent l'acquisition du FLE chez des apprenants âgés de 7 à 8 ans.

Notre hypothèse pose comme vérifiable le fait que la variable activité langagière influe sur l'apprentissage de la langue. Cela signifie pour nous que l'activité ludique en classe de FLE permet à l'apprenant l'acquisition des compétences langagières orales *narratives* et *explicatives*.

Méthode d'observation et cadre pédagogique

Nous avons au cours du printemps 2007 recueilli cinq corpus dans l'école primaire : Azzouz Bouaroudj et plus précisément dans une classe de 3^eAP. Cette école avait été choisie pour deux motifs :

Premièrement, la convivialité qui règne dans tout l'espace scolaire (le directeur, le personnel administratif et enseignant). Deuxièmement, l'école réunit un public socialement différencié (élèves issus de milieux favorisés, d'autres de milieux urbains, ruraux...).

L'accès à l'établissement scolaire nous a été facilité. L'enseignante observée a été très coopérative ; ce qui nous a permis de mettre en œuvre notre expérience de manière naturelle. Quel que soit le niveau de la classe observée (3^eme année), elle a fait preuve d'un sérieux et d'une disponibilité exemplaire.

Avant de procéder à l'observation, nous avons pris contact avec l'enseignante pour l'informer du travail envisagé, définir de façon précise en quoi consistait l'observation et à quoi se limitait le rôle de l'observateur. Nous avons beaucoup insisté sur le fait que les séances d'enregistrement devaient se dérouler le plus normalement possible, à l'image de ce qu'elle fait habituellement. En outre, nous avons décliné la proposition que nous voulions organiser des séances spéciales (situations sans activités ludiques et d'autres avec l'intervention des activités ludiques) en dehors de la phase d'enseignement / apprentissage; séances qui auraient modifié la réalité de la classe. Le recueil des données a été effectué sur un groupe de dix élèves, âgés de 7 et 8 ans. Ces apprenants sont filmés, chacun individuellement avec un caméscope numérique, lors des réalisations des différentes tâches et consignes formulées par l'enseignante. Ces tâches ont pour but d'observer et d'évaluer la conduite langagière de ces jeunes apprenants par le biais des activités ludiques : (Raconter des histoires connues (*récit libre*), relater un dessin animé après l'avoir visionné (*rappel d'un récit*), prononcer des phonèmes spécifiques de la langue française (corpus *phonologique*), trouver l'intrus (corpus *d'intrus*), ordonner un récit à partir des images séquentielles (corpus en *images*). Plusieurs objectifs didactiques sont développés au cours de ces différentes activités :

Exemple 1 : exploitation pédagogique du support visuel (*dessin animé*) et des images séquentielles qui sont considérés comme un excellent moyen pour développer l'expression orale et contrôler surtout la manière de narrer de l'apprenant (évaluer ses *compétences narratives*).

Exemple 2 : exploitation d'images variées contenant des intrus ; les apprenants devraient repérer l'intrus en expliquant les outils qui leur ont permis ce repérage. C'est à travers cette activité que nous allons évaluer la façon dont ces enfants expliquent (*compétences explicatives*).

Ces activités choisies ne devraient en aucun cas donner l'image d'être des activités sans intérêts, ou de moments récréatifs : ce sont des moments de travail avec des objectifs pédagogiques qui ont été clairement précisés et expliqués aux élèves.

Au terme de l'activité, nous avons l'occasion de poser des questions à l'enseignante ou d'engager un court débat avec elle dans le but d'avoir des éclaircissements ou d'autres informations concernant tel ou tel aspect de son action. Nous avons à chaque fois essayé d'être discrètement présent afin de ne pas déstabiliser les habitudes du groupe classe. Nous savons que la présence d'une personne étrangère peut conduire les interactants à adopter des attitudes nouvelles, à s'impliquer autrement dans le travail ; donc à montrer une autre réalité de la classe.

Interprétation et analyses des données

Vu l'impossibilité de rendre compte des résultats de manière détaillée dans le présent article, nous nous limitons à la présentation très condensée de ce qui nous semble essentiel. L'analyse des différents résultats réunis était réalisé selon des critères et outils d'analyse (la structure narrative de C. Bremond ; qui permet d'analyser de manière très fine le récit (une succession d'événements fait passer le ou (les) personnage (s) principal (aux) d'un état *initial* à un état *final*, et la grille d'Eva ; pour emprunter les notions de *morphosyntaxe* et de *cohérence sémantique*) des compétences phonologiques, narratives et explicatives. Les corpus de travail ont été transcrits selon les conventions du GARS (Aix-Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve).

Nous présentons ici les deux approches utilisées dans l'analyse des premiers résultats: en premier lieu, l'analyse *qualitative* comme son nom l'indique s'appuie sur la qualité des réponses fournies par les apprenants, en expliquant la manière dont les activités ludiques fonctionnent dans les situations d'enseignement / apprentissage. Contrairement à l'analyse qualitative, l'analyse *quantitative* survient en deuxième position afin de mesurer l'efficacité ou l'échec du type exercice-jeu utilisé toujours dans les situations d'enseignement/ apprentissage. Les variables retenues pour l'analyse des corpus sont les suivantes :

- Le type d'activité caractérisant la situation : *Visionnée - illustrée - verbale*
- Le type de compétence sollicitée : *narrative - explicative - linguistique - phonologique.*
- Le type du groupe observé : *contrôle - expérimental.*

Compétences phonologiques et narratives

Tableau comparatif des conduites narratives et phonologiques

Type de compétence		phonologique	grammaticale	lexicale	discursive	fonctionnelle	récit												
Sans activités ludiques : récit libre		7	5	8	6	6	9												
Corpus phonologique		10 élèves ont prononcé correctement les différents phonèmes : 3 seulement ont échoué la prononciation du [y]																	
Avec l'intervention des activités ludiques	Récit visionné	7	3	0	4	6	0	3	7	0	6	2	2	6	3	1	9	1	0
	Récit illustré	10		8		8		7			9		10						

a. Compétences phonologiques

1. *Situation ordinaire* → 7 élèves sur 10 ont une prononciation correcte.
2. *Situation ludique* → une bonne prononciation de la part de tous les élèves.

Conclusion n° 1 : Ce genre d'exercice est favorable à l'acquisition des compétences phonologiques.

b. Compétences narratives

1. *Situation ordinaire* → 9 sur 10 des élèves ont narré un récit libre
2. *Situation ludique* → la majorité des élèves ont raconté un récit (9 dans le corpus visionné et 10 dans le récit en images).

Conclusion n° 2 : La compétence *narrative* a été installée et développée tout au long cet exercice ludique.

c. Compétences explicatives

Tableau comparatif des conduites explicatives

Type d'explication : Emploi de <i>parce que</i>		Question1	Question2	Question3	Question4
Sans activités ludiques : récit libre		30%			
Avec intervention des activités ludiques	Corpus visionné	40%	80%	70%	70%
	Corpus illustré	20%	70%	90%	20%

1. *Situation ordinaire* → 30% des élèves qui sont capables d'expliquer en employant la locution conjonctive de cause « *parce que* »
2. *Situation ludique* → Dans le récit *visionné*, la réalisation des explications en « *parce que* » était nombreuse (70 et 80%)

Pour le corpus *d'intrus*, (70 et 90 %) des explications recueillies en « *parce que* ».

Conclusion n° 3 : Les deux activités ludiques étaient bénéfiques et efficaces pour produire et provoquer des conduites explicatives en « *parce que* ».

En choisissant des jeux langagiers comme support et outil pédagogique, nous avons pu favoriser la prise de parole des élèves, construire leur place de narrateurs et travailler leurs capacités explicatives dans la classe de FLE.

L'activité ludique a été un terrain favorable et stimulant à cette volonté de conquérir et de s'approprier le langage. Les jeux peuvent être introduits en classe de manières très diverses : *éléments de cours, activités intermédiaires*, entre les séances de travail, etc. En outre, ils ont l'avantage de mobiliser les compétences de compréhension et d'expression et de mettre en œuvre des connaissances sur le système de la langue française (grammaire, vocabulaire, etc.). Ajoutons à cela que la créativité des apprenants est largement sollicitée. Par conséquent, ces jeunes enfants peuvent travailler différentes compétences langagières et produire différents types de discours (*narratif, explicatif*) à travers les jeux. Cette expérience sur le jeu s'est révélée très positive, bien qu'incomplète. Les enfants ont réclamé avec passion les séances de jeu, impatients à chaque étape du travail, de s'y replonger, de découvrir, de créer. La variété des narrations, des explications au cours des différentes activités est une première preuve de réussite auprès des enfants.

Bibliographie

Boisson-Bardies, B. 2006. « Acquisition du langage ». *Comment la parole vient aux enfants ?* Paris : Edition Odile. Jacob.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « collectif » 2001. *Apprendre, Enseigner, Evaluer* Paris : Les Editions Didier.

Carré, J.M. 2007. *Les avantages et les inconvénients du jeu*, document non publié lors d'un stage BELC.

Cuq, J.P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale.

Cyr, P. 1996. *Le Point sur... Les Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: Les Éditions CEC.

Favel, J.-J. 2003. « Quel avenir pour les langues à l'école ? ». *Les langues modernes* 3, p. 56-65, Paris : APLV.

Gaonac'h, D. 1991. *Psychologie cognitive et apprentissage. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.

Garabedian, M. 1996. « Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pourquoi faire ? ». *Les Langues à l'École, un Apprentissage ?* Actes du Colloque IUFM 13 et 14 mars à Dijon.

Girard, D. 1995. *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*. Paris : Bordas.

Grandmont, N. 1997. *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Hollec, H.1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. FLM, n° spécial, février-mars1990.
- Leif, J. 1981. *Le langage : nature et acquisition*. Paris : E.S.F.
- Pasquier, N. 1993. *Jouer pour réussir*. Paris : Nathan.
- Silverberg-V.B. 1994. *L'activité de jouer et ses conséquences, L'apprentissage des langues*. Thèse de doctorat. Université Paris III.
- Bremond, C., 2002. « Structure narrative », *Méthodes analytiques de Propp, Greimas*, [en ligne] : <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm> [consulté le 10 janvier 2015].
- Coste, D. 2002. « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE*, n° 16, [en ligne] : <http://aile.revues.org/document747.html> [consulté le 23 janvier 2015].
- Krashen, S.D. 2002. «L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne] : <http://aile.revues.org/document280.html> [consulté le 23 janvier 2015].
- Silva, H. 2005. « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe FLE », Dossier *Franc-parler*, OIF/FIPF. [En ligne] : <http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2652-le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle-.html> [consulté le 23 janvier 2015].

L'enfer, est-ce vraiment les autres? Les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue



Djedid Ibtissem

Doctorante, Université Badji-Mokhtar, Annaba, Algérie
djedid.2008@yahoo.fr

Pr. Saddek Aouadi

Université d'Annaba, Algérie
sadaouadi@yahoo.com

Résumé

La communication interculturelle pose d'abord des problèmes linguistiques mais, elle implique aussi l'étude des mécanismes psychosociologiques qui influencent nos représentations de l'altérité. Si la langue est indubitablement un outil de communication, encore faudrait-il ne pas omettre que toute communication suppose la reconnaissance des interlocuteurs comme sujets universels et singuliers. Dans toute approche interculturelle d'une langue étrangère une place importante est accordée aux représentations des apprenants par rapport au Soi et à l'Autre. Cet article s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie interculturelle et particulièrement la théorie de l'humanisme du divers (Pretceille, 2003) se focalise sur les représentations de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue, dans le contexte universitaire. Nous y présentons quelques figures de l'altérité recueillies auprès d'étudiants de l'Université d'El Tarf.

Mots-clés : représentation, interculturel, altérité, identité, pédagogie interculturelle

هل الجحيم هو حقا الآخر؟

تصورات الأخرية الثقافية في قسم تعليم اللغة

المخلص: التواصل بين الثقافات يطرح مشاكل لغوية، ولكنه ينطوي أيضا على دراسة الآليات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على تمثيل الآخر لدينا. إذا كانت اللغة هي بلا شك أداة اتصال، فإنه لا يزال من الضروري ألا ننسى أن جميع الاتصالات تنطوي على اعتراف من المحاورين الوقت نفس في عالميين و فريدين كاشخاص. في أي نهج بين الثقافات يعطى مكانا هاما في أداء المتعلمين فيما يتعلق بالذات والآخر. هذا المقال هو في نطاق التعليم المتعدد الثقافات وخصوصا نظرية الإنسانية (لبرتساي 3002) يركز على تمثيل الآخر اللغوي والثقافي في دروس اللغة في سياق الجامعة. نقدم في مقالنا بعض تصورات الآخر لدى الطلاب في جامعة الطارف .

الكلمات المفتاحية: الغيرية، الهوية، التعليم بين الثقافات، التصورات.

Is Hell really the “other”? The representations of cultural otherness in the language classroom

Abstract

Intercultural communication first poses language problems, but it also involves the study of psychosocial mechanisms that influence our representations of otherness. If the language is undoubtedly a communication tool would still have to remember that any communication involves the recognition of the interlocutors as universal and singular subjects. In any intercultural approach an important place is given to the performances of learners in relation to the Self and the Other. This article enrolling in the theory of “L’humanisme du divers” (Pretceille, 2003) focuses on the representations of linguistic and cultural otherness of students from the University of El Tarf. We present a few figures of otherness collected from these students.

Keywords: representation, intercultural, otherness, identity, intercultural education

Introduction

Nous nous sommes inspirée, dans le titre de cet article d’une citation de Sartre qui nous a toujours intriguée : « *L’enfer c’est les autres* ». Cette phrase, extraite de sa pièce théâtrale «Huis clos» connue et souvent associée injustement à la misanthropie, met en exergue la corrélation entre identité et altérité. Nous nous intéressons, quant à nous à cette relation en classe de langue. Les langues représentent un objet privilégié du rapport à l’autre et à soi-même, puisqu’il faut bien convenir que « bien apprendre une langue étrangère signifie accepter que la frontière linguistique ne passe plus à l’extérieur, mais à l’intérieur de nous-mêmes » (Lüdi, 1994 : 16). Dans le présent article, nous tentons de présenter les concepts qui gravitent autour de la notion d’altérité, d’élucider la complexité du rapport à l’autre, la nécessité de prendre en considération la question de l’altérité en didactique des langues et de souligner, enfin la diversité des représentations de l’altérité pouvant provenir d’un public supposé homogène.

1. La notion d’altérité, essai de définition

L’altérité semble représenter un vocable très en vogue, une notion utilisée de plus en plus dans divers champs disciplinaires. Il nous semble judicieux de commencer cet article par un retour aux sources étymologiques et historiques, pour mieux en comprendre le sens originel.

Sur le plan étymologique, le terme altérité est un emprunt au latin “ *alteritas* », dérivé de “ *alter* » autre. L’usage du mot a paraît-il disparu pour réapparaître en français classique au XVIIe siècle au sens moderne de « caractère de ce qui est autre ».

Il est ensuite devenu usuel en philosophie à partir du début du XIXe siècle, se focalisant sur les rapports humains. Actuellement, il désigne le caractère de ce qui s'oppose à l'identité. *Altérité* renvoie aussi à *altérer* « rendre autre ». Sur le plan historique, l'*Autre* est également l'un des concepts de base de la pensée philosophique qui s'oppose au Même. Difficile à définir, le terme *Autre* est souvent associé à des synonymes : *divers, différent, distinct* ou *séparé*.

La notion d'altérité est plus adéquate dans une vision des sociétés où l'individu est privilégié. Elle permet aussi de dépasser l'orientation binaire et contrastive du « moi » et de l'« Autre » (généralement associée aux démarches interculturelles), et de situer cette relation à l'autre dans une perspective plus complexe d'évolution personnelle et identitaire comme celle développée par Paul Ricœur (1990 :30) qui déclare : « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité ». M. J. Barbot (2004 : 02) considère, quant à elle, que cette interaction est nécessaire à la construction de l'identité : « l'auto a besoin de l'inter pour se construire ».

S'intéresser aux individus, c'est principalement s'intéresser à la manière dont ces derniers fabriquent une culture commune alors qu'ils proviennent d'horizons différents et qu'ils sont tenus d'agir ensemble, plutôt qu'à la manière dont les cultures influencent les rapports entre ces individus. Toutefois, l'altérité peut être vécue comme une menace à l'identité et aux traditions et susciter par opposition des revendications identitaires. C'est dans ce sens que les chercheurs francophones qui travaillent sur l'interculturel s'intéressent davantage à la prise en compte de cette altérité, à travers l'analyse des phénomènes de représentations sociales et de relations inter-groupales, de catégorisation et de stéréotypie. Ils mettent l'accent avant tout sur les aspects processuels et systémiques de la communication interculturelle, souvent abordée à travers la psychologie intrasubjective (les « stratégies identitaires des immigrés »). L'altérité peut être à l'origine de rapports de séduction, de répulsion ou d'appréhension mais également, à des fantasmes liés à l'exotisme de l'Autre. Il va sans dire que le rapport à l'autre n'est pas dénué de complexité. Identité et altérité ne sont pas, en déduction, des notions stables mais plutôt changeantes, multiples et dynamiques. Claude Dubar (2000 : 213) considère que « le cœur du processus relationnel est bien d'abord l'intériorisation active de l'autre en soi, en même temps que la reconnaissance de « soi-même comme un autre »

2. La représentation de l'altérité et son apport à l'apprentissage d'une langue étrangère

La didactique des langues offre un panel d'études, aussi bien théoriques qu'expérimentales, qui considèrent les représentations de l'autre et de l'altérité comme des objets d'analyse féconds (cf. par exemple Abdallah-Pretceille, 1996 ; Auger, 2000 ;

Beacco, 2000 ; Zarate, 1993). Cette attention s'articule autour de deux axes. D'une part, elle concerne des processus relatifs à l'apprentissage de la langue en question. Danièle Moore (2002 : 9) déclare, à ce sujet :

“ Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user ».

D'autre part, cette attention porte sur les lieux physiques où ladite langue est parlée aussi bien que les locuteurs de cette langue. Elle dépasse ainsi la composante linguistique de la langue pour mettre en exergue le rôle des représentations de l'altérité. Ces dernières constituent une partie intégrante de la construction identitaire, de la relation entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de préciser les caractéristiques qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres.

“Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'autocentration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'apprentissage des langues » (Castellotti & Moore, 2002 : 21).

L'apprentissage d'une langue recouvre donc deux dimensions, la première est relative à l'aspect linguistique et la deuxième se réfère au locuteur de la langue, à la construction de son identité et aux rapports que ce dernier développe avec d'autres usagers. Il va sans dire que, vu le caractère entremêlé de la langue et de la culture, ces deux dimensions s'enchevêtrent.

L'image de l'Autre est éminente dans le système humain de pensée puisqu'elle influence la construction de l'identité d'où son importance dans tout processus d'apprentissage. Plusieurs systèmes de référence actualisent la présence du binôme identité/altérité : culturel (civilisation/barbarie), physique ou biologique (êtres humains « normaux »/défigurés), sexuelle (homme/femme), de l'espèce (homme/non-homme : extraterrestre, monstre), national ou ethnique (autochtones/étrangers), social (riche/pauvre), forme de vie (sédentaire/nomade), religieux (adepte/infidèle, hérétique), politique (partisans/résistants ou opposants), spatial (les forêts, les montagnes/la cité, ou l'île/le centre civilisé et perversi), etc. Ces exemples fonctionnent suivant un paradigme généralement valable, le rapport centre - périphérie qui résume tous les autres types de relation.

Toutefois, nous présenterons, ci-dessus, une sélection des recherches sur ce que nous nommons, en reprenant les termes d'Auger (2007), l'altérité linguistique et l'altérité culturelle.

2.1. L'altérité linguistique

Les représentations que les apprenants ainsi que les enseignants se construisent de leur langue maternelle et de la langue d'apprentissage produisent des classements de divers types des langues en question. La langue maternelle (L1) et la langue d'apprentissage (L2) sont, largement, considérées comme deux systèmes séparés qui peuvent être plus ou moins proches ou plus ou moins lointains l'un de l'autre (Castellotti & Moore, 2002 : 13-14). Ces représentations peuvent être liées à des conceptions non-scientifiques des langues en question. Les propos de Jean-Claude Beacco explicitent cette idée :

« Les grammaires pédagogiques [...] sont à considérer comme étant, au moins partiellement, le produit de représentations métalinguistiques d'origines différentes qui s'élaborent dans l'espace proximal que partagent et investissent, avec leurs savoirs expérimentiels propres, apprenants et enseignants » (Beacco, 2000 : 70).

Ces conceptions non-scientifiques sont liées à des représentations qui proviennent de diverses sources. Dans un milieu alloglotte, par exemple, enseignants et apprenants partagent souvent la même langue maternelle et ont peut-être vécu le même parcours de scolarisation. Ceci produit une représentation partagée de la langue maternelle et de ce qu'est l'apprentissage d'une langue. La nouvelle langue est alors filtrée à travers des expériences partagées. Ces dernières peuvent être enrichies par l'expérience professionnelle de l'enseignant qui le renseigne sur les démarches à suivre et les procédés à utiliser, etc. À côté de la langue maternelle utilisée comme socle commun en classe de langue, d'autres langues font souvent également partie des connaissances partagées des apprenants et de l'enseignant.

2.2 L'altérité culturelle

Les représentations culturelles, relatives à la langue d'apprentissage, font l'objet de plusieurs recherches. Ces représentations portent, non seulement sur les locuteurs d'une langue mais également sur les pays où se parle ladite langue (Castellotti & Moore, 2002 ; Zarate, 1993). Nous expliciterons, dans ce qui suit, certains points primordiaux pour notre recherche.

Des études effectuées en Suisse (cf. par exemple Moore, 2002) aboutissent à des résultats pertinents que nous résumons dans les points suivants :

- Les représentations que se font les apprenants d'un peuple ou d'un pays sont généralement en relation étroite avec des attitudes vis-à-vis de la langue d'apprentissage et au degré de complexité de son apprentissage. Si les apprenants développent des représentations plutôt négatives d'un pays, il en résulte souvent une image négative, fortement stéréotypée, de la langue en question qui se focalisera, par exemple, sur la difficulté de l'apprentissage ou bien les sonorités peu agréables.

Ces représentations stéréotypées détiennent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Certains auteurs irons même jusqu'à établir « une relation entre les jugements de difficulté et de réussite dans l'apprentissage et la valorisation du pays concerné » (Castellotti & Moore, 2002 : 12).

- Les connaissances acquises sur un pays ou un peuple étranger, à travers des expériences personnelles n'amènent pas forcément à une sensibilité à la culture étrangère (cf. par exemple Auger, 2007 ; De Carlo, 1998 ; Zarate, 1993). A ce sujet (Byram & Zarate, 1996 :9) déclarent :

« Le séjour dans un pays étranger n'entraîne pas à lui seul des représentations positives de ce pays. Le déplacement géographique ne suffit pas à transformer des représentations initialement négatives en représentations positives ».

Toutefois, selon les travaux de Nathalie Auger (2007), l'apprentissage guidé en classe de langue peut influencer les représentations de façon positive chez les apprenants. Ces chercheuses se sont intéressées aux différentes sources énonciatives comme les manuels scolaires utilisées en cours de langue étrangère.

Les résultats des analyses de N. Auger, au sujet des représentations de l'autre, en l'occurrence de l'identité française, telles que celles-ci se donnent à lire à travers des manuels de langue française, issus de divers pays européens, aboutissent à des points importants pour notre recherche :

a) Dans les manuels étudiés, le discours didactique portant sur l'autre est chargé de subjectivité. Il peut inciter à des (dé)valorisations et contenir des généralisations simplificatrices et fort stéréotypées à l'égard de l'autre « français ». Dervin (2008 :61) explicite ce point :

« Ces manuels proposent inévitablement une vision du monde ou de la (culture cible), habituellement issue de la doxa et des expériences et perceptions des auteurs des manuels. En faisant intervenir tel personnage (qui devient le représentant d'un groupe national et ethnique), en montrant telle image (souvent issue des médias), telle information (sociologique-statistique), les auteurs courent souvent le risque de réduire l'Autre et de le fondre dans un ensemble homogène ».

La situation devient encore plus complexe, lorsqu'il s'agit de manuels de FLE édités hors de France pour lesquels, on fait appel à des équipes éditoriales souvent binationales. Ces concepteurs de manuels de langue mettent en scène la culture de l'autre (les personnages qu'ils font intervenir sont souvent inventés) mais aussi la leur, ce qui intensifie la complexité des représentations contenues dans ceux-ci. Bouguerra (2008 : 23) explique :

« Le statut des langues étrangères et la conception de la culture qui en découle, les représentations, l'imaginaire ethnosocioculturel surdéterminent en grande partie les contenus socioculturels actualisés dans les manuels scolaires ».

b) L'enseignant est investi d'un rôle majeur et est mandaté par la société pour éduquer et former les apprenants de langue à la pluralité linguistique et culturelle. Or, il semblerait que le discours des enseignants est loin d'être neutre. Il s'est avéré que les enseignants, eux aussi, transmettent des jugements de valeur à l'égard de la langue, de ses locuteurs et du pays où se parle la langue

De ce point de vue, ces enseignants risquent de corroborer ou du moins d'encourager les représentations stéréotypées qu'ont les apprenants, ce qui est à l'opposée d'une ouverture et d'une sensibilisation à l'égard de l'altérité. D'autre part, il semble évident que l'enseignant joue un rôle déterminant en tant que médiateur du contenu des manuels lors de l'interaction verbale en classe. Dans cette perspective, la nécessité d'une formation à la didactique du plurilinguisme se traduit en action au Centre européen de langues vivantes (CELV) à Graz, où une équipe de chercheurs a établi et développé entre 2004 et 2007 un panel de principes et d'activités concrètes pour la formation des enseignants de langues axées sur l'altérité. Nous expliciterons ce point, un peu plus loin.

La représentation de l'Autre est par excellence un produit de l'imaginaire. Communément, l'Autre renvoie à une personne ou une communauté réelle vue de notre perspective, par notre propre regard. Ainsi, l'Autre constitue une image mentale de la personne ou de la communauté en question, basée sur des aspects de la réalité concernant le sujet regardé, mais déformée par ce regard qui est le nôtre. Le résultat se réfère alors à un Etre, différent de son modèle d'origine, avec des caractéristiques supplémentaires, avec des omissions et des amplifications qui le chargent de significations.

Cette construction a une double fonction. D'une part, elle représente le miroir de notre inconscient, parce que nous projetons sur l'Autre nos propres envies, nos propres espoirs et frustrations. C'est ainsi, que nous devons comprendre la place des personnages extraordinaires : des ogres, des extraterrestres, des Tarzans et des Yetis et des surhommes qui ont peuplé toute l'histoire de l'imaginaire humain. Ces personnages,

produits de l'esprit humain, traduisent le désir d'évasion de ce dernier de sa propre condition et de vivre autrement. Mais ces personnages extraordinaires ne sont pas les seuls à subir cette projection idéalisée des rêves humains, les sociétés réelles se voient investies, elles aussi, avec des caractéristiques similaires afin de renvoyer une certaine image bien recherchée, désirée, tant voulue par ceux qui l'ont provoquée.

D'autre part, cette construction renvoie, dans l'imaginaire, à une image de notre propre identité. L'Autre devient un alter ego et plus ses défauts sont évidents et prégnants, plus nos qualités impressionnent, ou vice versa, car bien moins diffuse, mais pourtant existante, l'image positive de l'Autre fait ressortir les défauts du Soi. Ainsi, l'Autre nous définit en tant qu'entité par un mécanisme d'opposition. Il va sans dire que ce rapport identité-altérité n'est qu'une structure de l'imaginaire limitée et partielle et que la réalité est beaucoup plus complexe et difficile à saisir en sa totalité. Elle recouvre plusieurs formes d'altérité : l'altérité de type géographique, ethnique, social, et renvoie encore à une dimension d'affrontement présente dans l'imaginaire social, politique et même religieux.

De ce qui précède, nous pouvons dire que le rapport identité-altérité renvoie à deux types de fonction, reflet de l'inconscient et révélateur de l'identité. Cette idée trouve écho dans les réflexions de Lucian Boia (1995) qui distingue deux types d'altérité : une radicale ou onirique qui correspond à la première fonction et une autre, ordinaire, miroir des situations plus proches de la réalité. Baudrillard et Guillaume (1994 : 10) emploient, quant à eux, Le terme d'altérité radicale mais dans un autre sens, celui d'une différence profonde, irréconciliable et inassimilable qui sépare l'Autre de nous.

3. Les représentations de l'altérité chez les étudiants de langue : représentations focalisées sur l'altérité radicale

Cette partie de l'article est basée sur les résultats de notre étude de l'altérité en classe de langue, nous avons eu recours à la recherche-action placée dans une situation intermédiaire entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Cette visée nous semble en adéquation avec les interrogations de notre thèse de Doctorat en cours axée sur la dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien. Notre public est constitué d'étudiants inscrits en troisième année de Licence au département de français de l'université d'El Tarf. Notre approche méthodologique est une approche qualitative, nous pensons que c'est le matériau qualitatif qui nous donnerait la possibilité de comprendre plus à fond la dimension symbolique des représentations. Voilà pourquoi nous avons d'abord commencé par organiser le contenu représentationnel en des logiques cohérentes afin d'identifier les traits communs partagés par les sujets de l'enquête.

Pour recueillir nos données, nous avons procédé, à la passation d'un questionnaire dont l'objectif est de connaître la représentation de l'autre chez les étudiants. Nous nous focalisons, dans cet article, sur la question suivante : Que représente pour vous le mot « autre » ? Notre objectif était de faire émerger les représentations des sujets enquêtés et de vérifier si le mot autre renvoie dans les réponses à toute autre personne ou bien si son sens est réduit à l'altérité radicale : l'étranger.

Les étudiants de langue peuvent être amenés à assister à des colloques internationaux, à rencontrer des étudiants et/ou enseignants étrangers et parfois à effectuer des stages et/ou poursuivre leurs études en France (ou un pays francophone). Il va sans dire que la confrontation de ces étudiants avec des structures langagières et culturelles différentes est susceptible de provoquer un bouleversement en profondeur de la relation qu'ils entretiennent avec l'altérité. En effet «Apprendre une langue, se confronter à une culture différente constitue une aventure cognitive, culturelle, sociale et affective» (Coianiz, 2005 : 5).

Cette aventure peut être enrichissante et gratifiante mais elle peut également être source de déstabilisation. Plusieurs facteurs entrent en jeu lorsqu'un sujet est confronté à l'altérité et influencent le comportement de ce dernier. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer par exemple l'habitus social, l'impact des stéréotypes mais aussi la capacité à se projeter dans un environnement différent. Ce dernier facteur fait appel à des compétences de décentration et à des attitudes d'ouverture à l'autre et à l'autrement. Nous nous sommes interrogée, quant à nous, au sujet des représentations stéréotypées de l'altérité chez les étudiants du Département de français de l'université Chadli Ben Djedid à El Tarf.

Caractérisé par la diversité des représentations qu'il peut induire, le mot *autre* peut recouvrir plusieurs acceptions et susciter plusieurs interrogations :

« Incarnation de la diversité humaine, l'autre est pluriel. Il paraît ou est désigné tel, à divers titres, sous des conditions, dans des circonstances et à partir de points de vue multiples. Les questions que l'on peut poser à son propos sont aussi variées : De qui s'agit-il, individu ou groupe ? Comment et pourquoi s'opèrent sa perception, sa définition, sa construction, sa représentation ? Quelles relations sont-elles établies avec l'autre, sous quelles formes pratiques et symboliques, en fonction de quelles motivations ou fins, sur la base de quelles positions sociales relatives, etc. ? » (Jodelet 2005).

Notre objectif, à ce niveau, était de connaître d'abord, les mots et/ou expressions que les étudiants associent à la notion d'altérité, puis de savoir si leurs représentations concernent exclusivement l'altérité radicale.

Nous présentons, dans ce qui suit, quelques extraits des réponses obtenues à la question suivante : Que représente pour vous le mot “ l’autre » ? Les réponses ont été répertoriées et regroupées en cinq catégories qui représentent différentes figures de l’altérité. Les commentaires des étudiants sont présentés sous forme de citations suivies d’un code et une numérotation que nous avons attribués aux étudiants : ET1, ET2, ET3, etc.

L’Autre, l’Etranger

Dans les réponses des étudiants, la désignation la plus avérée renvoie à l’étranger. Ce dernier est présenté comme un « individu » mais aussi comme un « objet » quasiment innommable. Dans le premier cas la caractéristique la plus citée se réfère aux frontières extra-nationales, tout individu qui vit en dehors du pays

*« Pour moi, le mot **Autre**, il me représente, d’une part, les autres personnes qui ne sont pas du même pays, d’autres cultures et d’autre part avec un petit a (**autre**) il me représente une autre chose » (ETU-11) (c’est nous qui soulignons la différence orthographique du « a »)*

*“ Pour moi, le mot **Autre** signifie l’étranger, une personne qui a une culture et nationalité différente » (ETU-20)*

“ Le mot ‘autre’ représente la culture étrangère ou l’identité d’une autre personne qui vit à l’étranger » (ETU-15)

L’étranger est défini comme un individu que tout sépare du moi ou plutôt du “ nous » : “ *L’Autre pour moi représente l’étranger qui est différent de nous, dans les mœurs, la religion, les comportements, la manière et le mode de vie » (ETU-05)*

On retrouve, ici, l’idée de distanciation de l’étranger d’un “ nous » sensé probablement représenter un groupe homogène :

« La représentation de l’étranger conforte, par sa seule présence, la singularité du groupe majoritaire. En ce sens, l’étranger constitue le catalyseur de la construction d’une identité nationale » (Thériault, 2003 :02)

L’autre identitairement et culturellement différent

*Le mot “ **Autre** » représente une autre identité, une autre personne et une autre culture » ETU-10*

L’autre : un être totalement différent

“ L’autre pour moi est un individu qui est différent de moi : la personnalité, la culture, coutumes, croyances, la pensée » (ETU-03)

“ *L'autre ce n'est pas moi-même* » (ETU-14)

“ *Quand j'entends le mot 'autre' j'ai directement le mot différent que ce soit en sexe, en nationalité ou en culture* ». (ETU-02)

Nous pouvons dire, de ce qui précède, que la figure de l'étranger est particulièrement intéressante parce qu'elle unit, dans les réponses des étudiants, simultanément deux caractéristiques : la proximité et la distance. En effet, “ *l'étranger fait partie du groupe, du nous (il est proche, il est là). En même temps, il reste lointain et suscite le doute* ».

Toute idée de points communs ou de similitude est écartée, l'autre est décrit comme n'ayant aucune ressemblance “ *Le mot autre c'est l'autre qui est différent de moi et qui ne me ressemble pas* » (ETU-18)

L'autre porteur d'une idéologie différente

“ *L' autre pour moi représente une idée différente, une autre pensée, un point de vue différent de moi-même* ». (ETU-06)

L'autre est un inconnu

“ *Pour moi le mot « autre » représente un individu, un inconnu* » (ETU-19)

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de notre article, plusieurs systèmes de référence actualisent la présence du binôme identité/altérité : culturel, physique ou biologique, sexuel, de l'espèce, national ou ethnique, social, forme de vie, religieux, politique, spatial, etc.

Or, la lecture des extraits de réponses ci-dessus montre une cristallisation des représentations de l'altérité autour de deux systèmes de référence à savoir les systèmes national et culturel. La quasi-totalité des réponses des sujets enquêtés fait ressortir une distanciation par rapport à l'Autre. Les réponses obtenues focalisent l'attention sur la différence au sein du binôme identité/altérité : l'Autre est un *Etre* différent du *moi*. A aucun moment on ne retrouve l'idée de similitude ou de ressemblance. L'utilisation du substantif “ étranger « recouvre, ici, aussi bien le ressortissant d'un autre pays que l'inconnu dont l'individu se doute qu'il appartient à d'autres groupes sociaux que lui.

La lecture des réponses des étudiants dont nous avons présenté quelques extraits *supra*, renvoie à ce que Jodelet (2005) nomme, « l'altérité du dehors ». Cette dernière renvoie aux pays, peuples et groupes situés dans un espace et/ou un temps distants et dont l'aspect « lointain » voire « exotique » est construit par rapport à des paramètres propres à une culture donnée correspondant à une particularité nationale ou communautaire.

Ce que nous avons remarqué c'est que tout en désignant l'autre comme étranger provenant d'un autre pays, aucune nationalité particulière n'a été citée. Les étudiants interrogés positionnent l'autre dans un espace extérieur éloigné voire distant. La figure de l'étranger, dans leurs réponses, est toujours posée en contrepoint : « non moi » d'un « moi », « autre » d'un « même ». Dans la quasi-totalité des réponses c'est la différence qui est posée comme caractéristique principale de l'étranger. Pourtant, cette différence peut très bien caractériser un membre du même groupe. C'est ce que Jodelet décrit sous l'appellation de « l'altérité du dedans », référant aux personnes qui, marquées du sceau d'une différence, qu'elle soit d'ordre physique ou corporel (couleur, race, handicap, genre, etc.), du registre des mœurs (mode de vie, forme de sexualité) ou liée à une appartenance de groupe (national, ethnique, communautaire, religieux, etc.), se distinguent à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel et peuvent y être considérées comme source de malaise ou de menace.

Conclusion

La connaissance et la compréhension de l'autre ne sont jamais atteintes de manière fortuite. Elles passent toujours par le filtre de la représentation que l'on se fait de l'autre, cette dernière est généralement collective, construite historiquement et largement inconsciente. Cependant, même si elle ne renvoie pas toujours à la « vraie » réalité de l'autre, cette représentation produit des effets bien réels sur la manière de communiquer avec l'autre.

Dans la première partie de notre article, nous avons parlé de l'approche interculturelle qui, en prônant le respect des particularités et des différences culturelles, met en exergue le fait que l'identité se construit en s'exposant à l'Autre. C'est en portant un regard plus objectif sur cet autre que la notion d'altérité ne se verra plus réduite à celle de l'étranger : l'altérité radicale.

L'expérience que nous avons conduite sur la possibilité d'une sensibilisation à l'altérité et par ricochet à l'interculturel nous permet de souligner l'importance d'une telle approche chez tout enseignant de langue soucieux d'allier les objectifs linguistiques aux objectifs culturels.

Le premier pas vers la décentration a été pour nous, lors de cette recherche, de montrer aux étudiants que le fait qu'ils appartiennent à un groupe supposé homogène ne signifie nullement qu'ils aient la même représentation de la notion de l'altérité. Ceci nous incite à mettre en place un réel dispositif de sensibilisation interculturelle en diversifiant les supports authentiques, les activités de correspondance épistolaire, d'écriture de soi et d'échange d'idées, des débats autour de sujets dits sensibles, etc.

A l'aide de ces démarches pédagogiques, nous objectivons de jouer un rôle de facilitateur dans ce processus lent et progressif de prise de conscience du rapport identité/altérité de la part de l'apprenant. L'autre peut représenter dans certains cas *l'enfer* mais quel enfer aussi sans l'interaction avec l'autre ! Nous pensons que loin d'idéaliser le rapport à l'autre ou en transmettre une image angélique, l'enseignant de langue pourrait sensibiliser ses apprenants à la dimension relationnelle et identitaire inhérente à toute interaction avec l'altérité linguistique et/ou culturelle.

Les rapports entre «ego» et «alter», à travers l'histoire, sont largement imprégnés par des préjugés. Cela s'avère vrai pour toutes les sociétés, indépendamment de toute question de longitude et de latitude. Ce constat met fortement en exergue le rôle déterminant des enseignants de langue en tant que passeurs culturels mais également comme médiateurs entre deux langues-cultures ou plus.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 1996: « *Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication* », In : « *Cultures, culture* », Le français dans le monde: recherches et applications, janvier, n° spécial, p. 28-38.

Abdallah-Pretceille M. 2003. Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers. Paris : Economica/Anthropos.

Auger N. 2000. *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne - la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. Montpellier : Thèse de doctorat à l'Université de Paul Valéry.

Barbot, M J. 2005. Vers une ingénierie de la rencontre : enjeux sur le plan éducatif et inter-culturel, Colloque Marrakech : « Rencontres et échanges entre les cultures, autoformation et rencontres entre les cultures ».

Beacco, J.-C. 2000. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette.

Boia, L. 1995. *Entre l'ange et la bête. Le mythe de l'homme différent de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Plon.

Bouguerra, T. 2008. Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE Enjeux et perspectives. In : *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles* université Abdelhamid ibn Badis Mostaganem.

Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coianiz, A. 2005. *Langages, cultures, identités* Paris : l'Harmattan.

Dabène, L. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. In : Matthey, M. (dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.

Dervin, F. 2008. Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande . In : *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*. Université Abdelhamid ibn Badis Mostaganem.

Dubar, C. 2000. *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, 3ème édition.

Jodelet, D. 2005. « *Formes et figures de l'altérité* », publié sous la direction de Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata. In : *L'Autre : Regards psychosociaux*. Grenoble : PUG. Collection : Vies sociales. Chapitre1, p. 23-47.

Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

- Lüdi, G. 1994. « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? ». *Babylonia* 1.
- Moore, D. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Collection CREDIF-Essais, Didier.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Thériault, B. Le musulman et la métaphore de « l'étranger » Colloque : La situation et les enjeux actuels des communautés arabes et musulmanes en Europe, 18 mars 2003.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier Collection

Pour une analyse sémio-didactique de l'image dans le manuel scolaire algérien : de la langue à la culture ou de la culture à la langue ?



Dr. Dalila Abadi

Université Kasdi Merbah, Ouargla, Algérie

amiraanar@yahoo.fr

Résumé

Dans le domaine du français langue étrangère en Algérie, l'image commence à être exploitée dans des séances d'apprentissage même si cela se fait d'une manière très sommaire. Elle est en effet intégrée dans les manuels quoi qu'elle n'en ait jamais été exclue. Cependant sa qualité s'est améliorée. Son intégration obéit à des facteurs que seuls les concepteurs des manuels fixent. La sémiotique et la didactique aidant, elle est exploitée à des fins d'apprentissage de la langue mais aussi de la culture. Toutefois, l'image n'est pas un moyen d'accès direct à la langue mais plutôt un support qui excite l'intellect des apprenants et leur permet des interprétations d'ordre social et culturel.

Mots-clés : Manuel scolaire, interprétation culturelle, sémiotique, image

من اجل تحليل سمبائي-تعليمي لصورة في الكتاب المدرسي الجزائري:

من اللغة إلى الثقافة أو من اللغة إلى الثقافة؟

المخلص: عرفت الصورة في مجال تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر استغلالها من خلال حصص تلقينية بالرغم من كونها تجرى بطريقة مقتضية. ولقد أدرجت الصورة بالمقررات المدرسية اعتمادا على عوامل وروابط أقرها المصممون، كما عرفت استغلال هذه الصورة تحسنا مضطربا وبالاعتماد أيضا على السيمياء وتعليمية اللغات، فإن الهدف من استعمال الصور يمكن أيضا في تلقين اللغة والثقافة أيضا، في حين فإن استعمال الصور لن يشكل في حد ذاته وسيلة مباشرة لتعلم اللغة، لكن وسيلة تدعيميه من شأنها تحفيز الراغبين في التعلم وتمكينهم بلوغ التفسير الاجتماعي والثقافي.

الكلمات المفتاحية: الكتب المدرسية - التفسير الثقافي - السيميائية - الصورة.

For semio-didactic analysis of images in the Algerian school textbook:
from language to culture or from culture to language?

Abstract

In teaching French, foreign language in Algeria, the picture begins to be undergone in learning sessions even though it is in summary. It is included in school books with perfection in quality. This integration responds to some factors established by designers. With help of semiotics and didactics, it is exploited to language and culture learning. Meanwhile, picture is far from being a direct access to language but just a support to learners to reach social and cultural interpretation.

Keywords: School manuals, cultural interpretation, semiotics, picture

Les didacticiens, de nos jours, semblent porter un nouveau regard sur le signe iconique, vecteur de connaissance à la fois linguistique et culturel. La raison pour laquelle s'observe un changement d'attitude vis-à-vis de son intégration dans le processus d'acquisition de la langue française en Algérie est le fait de l'invasion de l'image dans l'environnement social de l'apprenant algérien. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication y ont fortement contribué. Il est dès lors possible d'attirer l'attention de l'apprenant et de lui inculquer une autre langue en exploitant l'image.

L'efficacité de l'enseignement du français ayant reculé ces dernières décennies jusqu'à atteindre un niveau d'acquisition médiocre de la langue, on voit se développer un regain d'intérêt des autorités pour une nouvelle pédagogie dite du projet ayant fait ses preuves dans d'autres pays, au Canada notamment. Dans cette dynamique, l'image est fortement intégrée au processus d'enseignement/apprentissage.

Son intégration suscite des situations problématiques d'exploitation. Elle reste encore sous-employée car les enseignants insistent peu sur son codage qui joue pourtant un rôle considérable au niveau de la réception d'un message à la fois linguistique, culturel et même civilisationnel. Or, il existe une rhétorique de l'image, une sémantique et une structure à même d'amener l'enseignant à faire fructifier et consolider ses connaissances universitaires par l'enseignement de la langue et de la culture via l'image mais aussi celles de l'apprenant par l'acquisition d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui le prépareront à confronter ses propres représentations culturelles à celles d'autrui. Lui apprendre une autre langue indépendamment de sa langue maternelle répond, selon l'institution, à d'autres impératifs, nous citerons entre autres celui de la formation d'un « bon citoyen » capable de s'ouvrir « sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde » (Ordonnance n° 76/54 du 16 avril 1976).

Dans ce présent travail, nous tenterons de proposer un cadre d'exploitation de l'image en envisageant d'intégrer les voies qu'ouvre la sémiotique à la compréhension et à la prise en charge de la signification. Ainsi, ce texte est-il à la fois un discours sur la méthode et une prise de position sur un sujet social, qui se trouve professionnellement impliqué en didactique des langues.

Un autre problème épineux doit aussi être pris en charge lors de l'exploitation de l'image. Est-ce qu'il faut apprendre à l'apprenant uniquement la langue sans prendre en considération les autres paramètres qu'elle charrie comme la culture et la civilisation ? Ou faut-il utiliser la culture et la civilisation dans leur dimension affective pour stimuler son intellect et passer ensuite à la production langagière dans le respect des normes qui régissent la langue française ?

Parmi toute la panoplie des moyens utilisés pour l'apprentissage des langues étrangères, le manuel scolaire est depuis toujours présent même si sa forme évolue avec

le temps. Une des évolutions majeures constatées est l'intégration de l'image au sein de chaque projet didactique composant le manuel. Son nouveau statut lui est conféré par l'évolution enregistrée, que ce soit au niveau de sa conception, de sa qualité ou de sa place. Ce changement est relatif à son aspect matériel puisque sa qualité ne cesse de se perfectionner. Il ne faut toutefois négliger son aspect didactique. En effet, l'image, dans les méthodes audio-visuelles et audio-orales, a apporté ses fruits quant à l'apprentissage de la langue. Aujourd'hui, elle est sans conteste un moyen didactique qui stimule l'apprentissage puisque, hormis le contexte de son exploitation didactique, elle a envahi l'environnement social de l'enfant et de l'adolescent.

Par conséquent, l'école et le manuel scolaire doivent donner à l'élève les moyens et les possibilités de procéder à un « éveil » sur image, indispensable à celui de « l'esprit critique » dans la mesure où « l'homme moderne reçoit un nombre considérable de messages visuels [...] il est donc bon et même urgent qu'il soit capable de les déchiffrer sous peine d'être bientôt un illettré de ce nouveau langage. » (Michel, 1982 : 12).

Paradoxalement, la fonction pédagogique des images est encore sous-employée par les enseignants même dans les disciplines où elle paraît la plus évidente. Probablement par manque de formation mais aussi par suite de la survalorisation du texte considéré comme plus pertinent que l'image. Or, La fonction de cette dernière n'est pas d'illustrer seulement, mais de déclencher et de faciliter la réflexion.

Dès lors, apprendre à lire une image suppose une prise de conscience de ses différents codes et des modalités de son imbrication dans la mesure où la seule phrase imprimée était jusque là porteuse de connaissance. Actuellement, sa part est plus limitée, l'utilisation d'un médium lui fait perdre de son importance par rapport à l'ensemble des possibilités annexes d'information.

Pour mieux comprendre l'image ainsi que le(s) message(s) qu'elle véhicule, nous reviendrons rapidement sur notre problématique et montrerons combien il est fructueux de s'interroger quelque peu sur son statut sémiotique notamment sur la façon dont elle contribue à l'élaboration du sens

La confrontation avec la spécificité des signes a induit une problématique où se trouvent soulevées des questions relatives à cette spécificité. D'où l'explication du recours de plus en plus évident à la sémiotique peircienne en particulier à sa classification: indice - icône - symbole. Cela dit, il faut tenter d'expliquer le rôle que joue la sémiotique qui prend en compte la profusion, la variété et la spécificité des signes tout en respectant leur catégorisation.

Par ailleurs, il est à signaler que la signification et l'interprétation varient considérablement avec les types de signes qui y sont impliqués. Suite à la classification de Peirce, l'image est classée dans la catégorie de l'icône : « l'image se réfère à l'objet

par une ressemblance avec lui, le signifiant a une relation analogique avec ce qu'il représente ». (Joly, 1993 : 25).

D'autre part, contrairement aux autres signes de la langue qui, par leurs forces combinatoires obéissent à la règle de la première et deuxième articulation, l'image ne se conforme pas à ce type d'unités. Elle ne peut être considérée que comme un signe iconique et Peirce en a fait largement la démonstration. Force est de constater aussi que, même si l'image d'une chose ressemble à ce qu'elle représente, il n'est pas évident qu'elle en soit l'exacte reproduction. Elle n'est donc pas plus accessible, du point de vue de la compréhension, que le langage verbal. Et, si la similitude image-objet s'avère nécessaire pour comprendre une image, elle n'est par conséquent pas suffisante.

Il convient alors d'effectuer d'autres opérations cognitives permettant en premier lieu la « référenciation ». En outre, il est pertinent de faire appel à la perception sensorielle, réduite dans ce cas. Cette dernière engagera irrémédiablement la prise en compte du phénomène culturel pour mener à terme l'analyse de l'image et l'apprentissage de la langue. « La langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou des langues étrangères s'enseigne de bout en bout et dans ses plus petites unités [...] objet culturel de part en part, elle ne prend que faiblement appui sur la perception sensorielle, celle-ci est aussi un fait culturel et social, mais elle varie moins radicalement, d'une culture à une autre, que ne le font les symbolismes linguistiques. Les langages de l'image ont tous ceci en commun de prendre au départ un large appui sur la perception visuelle». (Metz, 1977 :25).

L'insertion de l'image dans le manuel scolaire doit donc faire l'objet d'un choix, d'une sélection, elle se doit d'être matérialisée. Car, comprendre l'importance des représentations matérielles dans les manuels scolaires, revient à s'interroger sur la nature de nos représentations mentales. En effet, l'image mentale permet d'effectuer des comparaisons, de situer un élément parmi d'autres, d'analyser des relations, etc. Donc, l'analyse de son emplacement doit prendre en compte le phénomène de proximité. De même, son insertion doit obéir à d'autres paramètres comme la monosémie, la clarté, la correspondance des légendes, la culture, les pré-requis, etc.

La sélection des images à insérer doit être faite avec soin. Car nous avons remarqué que les enfants de la première année ne sont pas réceptifs quant à l'interprétation de certains tableaux intégrés dans le manuel. Nous citerons à titre d'exemple le cubiste Picasso et le néo-classique Van Gogh. Leurs tableaux sont difficiles à appréhender. Et nous sommes parvenus à dire qu'il y a inadéquation de ces images avec leur contexte de vie, si parfois nous négligeons l'expression langagière. Il est aussi important de souligner un autre problème inhérent à la culture en soi. Car, même si l'image ouvre la possibilité

de lectures plurielles, il n'en demeure pas moins qu'elle doit prendre en charge le vécu, l'âge, le socioculturel, etc.

Indépendamment de ces problèmes, d'autres facteurs doivent être pris en charge. L'habilité et la flexibilité des apprenants face à certaines images ne peuvent que renforcer son intégration et son insertion dans les manuels scolaires. Les apprenants sont très réceptifs lorsque l'enseignement passe par un support iconique, donc matériel, palpable. Et la référence à certains points culturels ne peut qu'avantager l'acquisition de la langue.

La manière adoptée pour dispenser les savoirs commence d'abord par le traitement et la visualisation de l'information¹. Ces derniers permettent la schématisation et la structuration de l'information avant la sélection et l'ordre des éléments informatifs qui permettront la conception d'une forme visuelle. La dernière étape est la lecture des contenus qui stipule que

« l'enseignant peut facilement construire sa propre banque de données en s'appuyant sur un certain nombre de techniques simples et faciles à mettre en place. Techniques qui ne demandent aucune qualification particulière hormis celle de pédagogue animateur. » (Abdellah-Preteille, 1986 : 85).

Toutefois, il faut souligner que la visualisation nous amène irrémédiablement à traduire les éléments informatifs fructueux retenus dans une forme visuelle. Là, il s'agit de réaliser une interprétation de l'image en adéquation avec l'information que nous voulons communiquer.

L'interprétation est aussi motivée par des facteurs culturels et sociaux. En effet, la compréhension des images « est facilitée par la représentation d'objets familiers. Inversement, la présence d'objets non familiers (à l'élève) tend à réduire l'exactitude de l'interprétation de l'illustration » (Richaudeau, 1979 : 169). Il ne faut cependant pas perdre de vue que l'apprenant voit le monde à travers sa propre vision. Donc les interprétations qu'il fait de l'image sont aussi sujettes à cela. A ce propos, Louis Porcher affirme que

« si l'on n'est pas conscient du fait que l'on voit le monde à travers un prisme culturel, si l'on croit le voir en soi, alors évidemment on a aussi tendance à considérer que tous ceux qui le voient autrement se trompent ; on a tendance à penser qu'ils ne voient pas les choses comme elles sont et l'on ignore qu'eux aussi regardent à travers un prisme culturel. » (1986 : 124).

Quant à l'enseignant, il doit « [...] calibrer au mieux les normes socioculturelles sur les spécificités physiologiques de la cible ». (Fulchignoni, 1975 : 200) sous peine de créer des situations conflictuelles qui pourraient l'écarter de son objectif. Car analyser

une image en classe de langue étrangère demande de la rigueur dans la fixation des objectifs. Ces derniers sont fonction du point de langue que l'enseignant veut asseoir. Or, le vouloir de l'enseignant est déterminé par des facteurs institutionnels et didactiques. Donc, analyser une image dans ce cadre doit répondre aussi à ces facteurs et pour vérifier si les objectifs sont atteints, une phase d'évaluation doit suivre.

Viser l'exploitation de l'image en faisant référence à la culture de l'apprenant ou autre est un caractère qui contribue positivement à l'apprentissage de la langue française. Mais indépendamment de la langue et de ses règles auxquelles l'apprenant accède, il se forge un savoir-être social en solidifiant sa personnalité et son identité culturelles. Mais dès lors, non seulement il acquiert un enseignement, mais en plus il « organise une «personnalité de base», tronc commun socioculturel sur lequel pourront croître les divers corps sociaux. » (Porcher, 1986 : 129), répondant ainsi au projet de société que vise l'institution à travers l'école.

En guise de conclusion, nous dirons que concevoir et insérer des images dans le manuel scolaire suppose, de la part du rédacteur, une maîtrise qui ne se réalise qu'à l'occasion d'une combinaison de certains domaines que sont la sémiotique et la didactique des langues. Nous mettons en avant la nécessité de concevoir les images comme des objets composites, lieux véritables d'interactions entre modes linguistique, iconique et culturel. Sur le plan des enseignements, l'analyse de l'image ne peut se faire sans la référence constante à la culture de l'apprenant. Celle-ci est un passage vers l'acquisition de la langue, même si, pour certains théoriciens, c'est la langue qui permet l'enseignement de la culture.

Bibliographie

- Abdellah-Pretceille, M. 1986. Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. In : *La Civilisation, Collection dirigée par Robert Galisson*, Paris : CLE international.
- Besse, H. 1984. « Eduquer la perception interculturelle ». *Le Français dans le monde*, n° 188.
- Darras, B. 1996. *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF.
- Fulchignoni, E. 1975. *La civilisation de l'image*. Paris : Payot.
- Metz, Ch. 1977. *Essais sémiotiques*. Paris : Klincksieck esthétique.
- Michel, M. 1982. *Sémiologie de l'image et pédagogie*. Paris: PUF.
- Peirce, Ch. S. In: Joly, M. 1993. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.
- Richaudeau. F. 1979. *Conception et production des manuels scolaires*. Paris : Unesco.

Note

1. Voir à ce sujet Darras qui propose une méthodologie, à notre sens, adéquate permettant le traitement de l'image par le recours à une structuration stricte.

Synergies Algérie n° 22 / 2015



Apprentissage
de l'écriture



L'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit : Quelle forme d'oral pour quel type d'écrit ?



Salim Ouahab

Doctorant, Université d'Oum-el-Bouaghi, Algérie
sa.ouahab@yahoo.fr

Résumé

Traditionnellement nourrie par une certaine réflexion sociopolitique, la formation universitaire en licence de français en Algérie est l'héritage d'une pratique de longue date, imposée par la vocation de maîtriser cette langue étrangère à travers des enseignements centrés sur la maîtrise des dimensions linguistiques et communicatives relatives aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De ce fait, nous pensons que le développement de ces dimensions relatives à la maîtrise langagière, mérite d'être mieux renforcé durant les séquences d'oral au profit d'étudiants plus compétents à l'écrit, d'où l'intérêt de les initier à l'usage d'une langue correcte à l'oral sur le plan grammatical et sémantique proche dans ses structures à celles de l'écrit.

Mots-clés: didactique du Fle, compétence linguistique, compétence communicative, maîtrise langagière, expression orale, production écrite, interaction verbale, forme d'oral, type d'écrit

تأثير الطلاقة الشفوية علي الكفاءة للكتابية: أي شكل من الشفوي لأي نوع من الكتابة؟

الملخص: يعد التكوين الجامعي بالجزائر في ميدان ليسانس اللغة الفرنسية و الذي عادة ما يستمد قوته من فكر اجتماعي وسياسي معين بمثابة إرثا يعود إلى ممارسات طويلة الأمد، يفرضها إتقان اللغات الأجنبية من خلال الدروس التي تركز على التحكم في الأبعاد اللغوية والتواصلية تتعلق بالشفوي و الكتابي. لذلك نعتقد أن تطوير هذه الأبعاد المتعلقة بالتحكم في اللغة، يستحق منا التعزيز أكثر خلال الحصص المخصصة للشفوي لصالح الطلاب المؤهلين للكتابة، ومن هنا جاءت الحاجة إلى تعريفهم باستخدامات اللغة السليلة نحويا و لغويا و المناسبة في التراكيب والشكل لتلك المستعملة في الكتابة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، المهارات اللغوية، المهارات التواصلية، إتقان اللغة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي، التفاعل اللفظي، النوع الشفوي، النوع الكتابي.

The impact of oral fluency in writing proficiency: What oral shape to what type of writing?

Abstract

Traditionally fed by a certain socio-political thinking, university education in French license in Algeria is the legacy of a long-standing practice imposed by the vocation to master the foreign language through lessons centered on controlling and linguistic

dimensions communicative for both oral and written. Therefore, we believe that the development of these dimensions relating to the control language deserves to be better strengthened during the oral sequences in favor of more qualified students in writing, hence the interest of the initiate the use of good English oral grammatically and close semantics in its structures for those of writing.

Keywords: Teaching Fle, linguistic competence, communicative competence, language mastery, oral expression, written expression, oral interaction, oral form, type of writing

Introduction

Le thème dans lequel s'inscrit notre travail de recherche relève de la didactique de l'oral et de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Pour conduire notre étude, nous avons choisi comme terrain de prospection un rang supérieur, en l'occurrence, l'université algérienne. Cette dernière qui, depuis plus d'un demi-siècle, n'a cessé de connaître des orientations et diverses évolutions dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et particulièrement le français langue étrangère.

Des évolutions qui se sont développées, en parallèle, avec l'avènement de différentes méthodologies d'apprentissage, depuis l'approche par les textes dans les années soixante jusqu'aux méthodologies actives avec l'approche communicative dans les années quatre vingt dix, cette dernière, qui continue à être servie de nos jours dans les cours de langues.

Des évolutions qui ont fait donc passer l'enseignement/apprentissage du français dans notre pays, en peu de temps, du stade de langue d'instruction au stade de langue étrangère avec tout ce que le terme apporte comme connotation sociopolitique. Selon les enseignants de l'université algérienne, de telles orientations, ont provoqué des retombées négatifs observables dans les différents niveaux de compétences relatifs à la maîtrise de la langue française tant à l'oral qu'à l'écrit.

En effet, aborder la question de la maîtrise langagière est relativement récente affirme dans ce sens, Jean-Christophe Pellat:

« Elle est apparue avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, la création de nouvelles filières et l'arrivée de «nouveaux publics». Indépendamment des problèmes linguistiques proprement dits (absence de maîtrise de l'orthographe, de la grammaire de texte, de phrase, de discours), les étudiants peuvent se heurter à deux types d'obstacles, en entrant à la faculté : le manque de maîtrise du langage de l'université et de la méthodologie du travail universitaire ¹».

Aujourd'hui, face à de nombreuses difficultés langagières, nous pensons que l'étudiant gère le français langue étrangère par un système de règles confus en intégrant ses propres stratégies, accusant ainsi un décalage entre le niveau de l'oral et celui de l'écrit. De ce fait, nous avons soulevé au départ quelques remarques à caractère interrogatif dans l'attente d'être tiré au clair. La langue orale est-elle suffisamment présentée et justifiée comme telle ? La maîtrise de l'oral est-elle suffisamment intégrée à une compétence précise ? Quelle (s) compétence (s) employée (s) dans l'acquisition de la maîtrise de l'oral ? Pour quelles pratiques et pour quelle didactique ? Autant de questions qui ont préoccupé notre pensée depuis que nous nous sommes engagé dans le métier d'enseigner à l'université.

Aujourd'hui encore, la maîtrise de la langue est une thématique au centre de nombreuses réflexions : de l'avis de G. Vigner,

« il convient d'articuler en même temps à une réflexion sur la dimension communicative des apprentissages linguistiques. Les étudiants doivent apprendre à échanger, à interagir, entre eux et avec l'enseignant, construire une compétence de communication en rapport avec une compétence linguistique ²».

Plusieurs recherches universitaires ont évoqué, selon différents points de vue, la non-maîtrise de la langue française tant à l'oral qu'à l'écrit chez les étudiants universitaires en remettant en cause ; tantôt les méthodes didactiques, tantôt les objets d'enseignement eux-mêmes qui ne répondent que de si peu aux attentes des sujets apprenants.

En ce sens, toute notre recherche porte essentiellement sur l'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit en classe de langue étrangère chez les étudiants en formation pour une licence de français en Algérie. Notre pensée trouve ses outils dans plusieurs centres d'intérêts, en l'occurrence, la maîtrise de la compétence de orale et de la compétence de l'écrit en appui pour la maîtrise langagière et dont le système morpholexical, morphosyntaxique et sémantique, présentent des difficultés.

Agnès Florin explique que :

« l'acquisition du langage implique tout à la fois l'acquisition de règles en adéquation avec la forme linguistique et les contextes spécifiques ainsi que la construction d'un répertoire de conduites langagières ³».

En dépit de leurs systèmes distincts, la compétence de l'oral et la compétence de l'écrit apparaissent, du coup, indissociables au point qu'ils fonctionnent en parfait agencement pour la maîtrise de la langue. Les deux compétences se présentent comme étant les deux principales représentations qui fondent la langue.

Quoique, l'oral se distingue de l'écrit par son double aspect ; il est à la fois une fin, dans la mesure où il constitue un objet enseignable et un processus mécanique de renforcement de la pratique de la langue dans la mesure où il permet de consolider la plus part des compétences à travers l'exercice.

« De fait, l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes. Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistré sur bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises ⁴ ».

Ayant pour but l'investigation des difficultés liées à la fois à l'oral et à l'écrit, nous avons jugé très utile de travailler sur deux corpus distincts, constitués essentiellement d'enregistrements authentiques réalisés pendant les cours d'oral et des productions écrites finales.

Dans ce sens également, nous avons choisi comme terrain d'étude, le département de français de l'université d'Oum-el-Bouaghi. Les enregistrements et les productions écrites (dissertations) saisis pour l'analyse ont été produits en situation d'apprentissage réelle avec des étudiants de première année de français LMD. En effet, le concept qui nous paraît le plus notable se veut une maîtrise correcte de la langue employée à l'oral pour s'approprier de la maîtrise d'un écrit sans difficultés. Ainsi, l'étude menée pour les deux corpus distincts se veut une tâche éminemment importante dans la mesure où elle nous permet de réduire les blocages qui guettent la compétence langagière et prémunir cette dernière contre la pérennisation de pratiques loin d'être en parallèle avec la norme.

La problématique

Notre travail de recherche part du constat d'un manque flagrant dans la formation des étudiants à la pratique authentique de la langue à l'oral en raison de plusieurs facteurs tels que : le milieu, l'occasion, la motivation, le contexte et le partenaire avec qui on s'exprime, ce qui influe négativement sur la maîtrise de la langue. C'est ainsi que plusieurs traces liées aux difficultés de la maîtrise de la langue sont souvent constatables dans les discours oraux d'étudiants en licence de français, voire se transmettent davantage dans leurs productions écrites. Des difficultés liées d'une part aux dimensions et sous-dimensions de la compétence linguistique: le vocabulaire employé, le temps,

le genre, le nombre, la conjugaison et d'autre part à la compétence communicative : le registre employé, le non-verbal et le langage que nous avons simultanément décelé dans leurs discours oraux et productions écrites.

En effet, notre problématique tient compte des outils susceptibles de renforcer la compétence langagière et les capacités de production et d'expression chez les étudiants en licence de français. Nous tenterons de démontrer le rôle de l'oral et son apport pour l'acquisition et le renforcement des dimensions de la compétence linguistique et la compétence communicative dans la production d'énoncés oraux et scripturaux.

Tenir compte d'un bon usage de la langue et de la maîtrise des compétences langagières ne peuvent que limiter l'écart existant entre l'erreur et la norme et donner de meilleurs résultats quant à la production d'un discours oral académique cohérent qui obéit aux normes.

Pour tenter de dévoiler les zones d'ombre, nous comptons suivre deux groupes d'étudiants inscrits en première année de licence français durant une année. Cela va nous permettre de constituer un corpus passionnant d'enregistrements et d'une production écrite finale, indispensable pour notre étude de recherche, du moment qu'on aura l'occasion de diriger une analyse d'éléments recueillis sur une période relativement importante.

Notre choix de privilégier ces groupes d'étudiants s'est effectué de prime abord par le biais d'une observation et évaluation en continu, au cours de laquelle nous avons constaté à quel point la prise en compte de la compétence de l'oral est négligée dans la formation des étudiants en licence de français. Autre raison pour laquelle nous avons opté pour ce public de première année, c'est qu'à la suite des évaluations continues de leur oral et productions écrites, nous nous sommes rendu compte qu'il continue sans cesse à perpétrer les mêmes erreurs rencontrées auparavant, en dépit des efforts désespérés engagés par les enseignants en ce sens pour mettre un terme aux véritables problèmes qui entravent à la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Les hypothèses et les objectifs de recherche

En vue de mieux cerner les aspects des difficultés rencontrées par nos étudiants au cours de leur formation en licence de français langue étrangère, nous envisageons de les catégoriser suivant les types de compétences dont ils dépendent. Par ailleurs, deux hypothèses de recherche émises seront accompagnées de deux interrogations énoncées en ce sens et à travers lesquelles nous estimons formuler des réponses qui satisferont pleinement le lecteur.

Notre première hypothèse porte essentiellement sur les compétences langagières réelles des étudiants en français langue étrangère qui ne correspondent nullement au profil d'entrée en licence. Étant particulièrement importantes, les difficultés relatives à la maîtrise langagière chez les étudiants en licence de français peuvent entraîner des répercussions sur leurs activités de production et d'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous estimons que l'enseignant de même que l'étudiant peuvent tirer double profit de l'oral : un usage « *instantané* » et « *soutenu* » de la langue française à l'oral suivi d'une mise en pratique des compétences langagières peuvent, certainement, leur accorder de meilleurs résultats relatifs à la production de discours oraux et/ou écrits.

Quant à la deuxième hypothèse, elle renvoie particulièrement à la détermination du type d'oral à enseigner en cours de langue. Ce dernier, peut être d'une aide cruciale pour le type de compétence langagière visé (dans notre cas, il est question de la compétence de l'écrit). Nous estimons que le choix d'une forme d'oral proche dans ses fonctions et sa structure à celle de l'écrit peut permettre, tant à l'enseignant qu'à l'étudiant, de définir les compétences qu'ils doivent « travailler » conjointement par ordre de priorité et d'importance.

Pour tenter de démontrer l'apport de l'oral dans l'acquisition, l'installation et le renforcement des dimensions relatives aux compétences langagières qui puissent aider l'étudiant à réduire davantage ses erreurs perpétrées dans la production de discours oraux et/ou écrits, nous essayerons de répondre aux interrogations qui suivent :

Comment peut-on faire de l'oral un moyen incontournable pour l'installation, le renforcement et le transfert des compétences langagières, indispensables pour la maîtrise de toute langue étrangère ?

Pour remédier aux difficultés relatives à la maîtrise langagière rencontrées chez les étudiants, quelle forme d'oral est une aide pour quel type de compétence relative à l'écrit ?

Notre travail de recherche se situe dans une perspective exclusivement didactique et linguistique, ce qui attire notre attention, c'est plutôt la maîtrise des compétences linguistiques et communicatives lors des situations de communication et de production de discours oraux et écrits en classe de langue.

Notre objectif consiste à mener notre étude et analyse dans le cadre de la problématique de la maîtrise de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les étudiants du département de français de l'université d'Oum-el-Bouaghi. L'approche théorique sera celle d'une analyse linguistique et didactique des opérations langagières. C'est là que nous pensons trouver des indices susceptibles de répondre à nos interrogations, il sera alors intéressant de montrer la nécessité d'une représentation de la langue orale proche dans sa forme et sa structure de celles de l'écrit.

Le protocole de recherche

Compte tenu des difficultés langagières auxquelles sont confrontés nos étudiants et pour rendre compte aussi des hypothèses de recherche émises en ce sens, nous avons estimé nécessaire d'explorer un corpus varié, constitué d'enregistrements de discours oraux réalisés en situations d'évaluation formative et des textes produits en situation d'évaluation sommative.

Dans une première étape, le protocole de recherche décidé se fixe l'objectif de faire passer les étudiants appartenant à deux groupes homogènes inscrits en première année de licence français à un test d'évaluation du niveau linguistique pour déterminer l'ensemble des difficultés auxquelles la plupart des étudiants sont confrontés tant à l'oral qu'à l'écrit.

Le test en question comprend une double évaluation des compétences orales et écrites des étudiants, incluant des enregistrements de discours oraux et une interrogation écrite sur table. Dès lors, les réponses obtenues vont nous permettre de déterminer avec précision les grandes dimensions relevant des compétences langagières prévues à préparer davantage à l'oral.

Dans une deuxième étape, les dimensions présentant des difficultés seront travaillées et renforcées lors des séances d'oral en tentant de s'approprier d'une forme d'oral qui répond à nos objectifs de recherche. Ainsi, la présente situation servira à soumettre les étudiants à des activités langagières pour développer et renforcer les dimensions liées à la maîtrise langagière. Au passage à l'écrit, les étudiants seront soumis aux mêmes activités langagières avant d'être invités à produire une dissertation finale qui permettra d'établir une comparaison des résultats obtenus et de déduire cette complémentarité entre l'oral et l'écrit.

Nous essayons de vérifier à travers les productions écrites, le taux des répercussions des dimensions développées à l'oral. Une fiche d'observation des séquences d'enseignement sera engagée en ce sens pour définir la gestion des activités et comparer les démarches engagées dans l'expérience.

Par ailleurs, un questionnaire établi en ce sens et destiné aux enseignants et étudiants, a pour objectif de répondre aux différentes interrogations en rapport avec les hypothèses de recherche formulées. Constitué d'une trentaine de questions, nous estimons qu'il nous permettra de cerner les différentes dimensions relatives à l'enseignement de l'oral dans le cadre de la problématique de la maîtrise langagière en Fle.

En effet, notre démarche sera celle d'une analyse des données de productions orales et écrites de groupes hétérogènes relevant du même niveau et dont la moyenne d'âge varie entre 18 et 20 ans. Ces groupes nous les avons suivis le long de la réalisation du

projet de recherche, de surcroît un public, dont la maîtrise de langue française doit occuper le premier plan. En conséquence, nous mènerons dans notre recherche, une réflexion sur la problématique de l'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit en classe de FLE.

Il serait intéressant de saisir comment la langue s'y réalise suivant les circonstances de la production, d'où l'intérêt d'initier les étudiants à l'usage d'une langue correcte à l'oral sur le plan morphosyntaxique et sémantique proche dans ses structures à celles de l'écrit, du moment que toute évaluation des compétences langagières se produit suivant des règles régies par la langue écrite et non par la langue parlée⁵.

En ce sens, l'approche que nous empruntons dans notre travail de recherche tient compte de comparer les caractéristiques des discours produits à l'oral avec celles de l'écrit afin de s'assurer du degré des transferts de compétences. Nous tenons d'abord à mettre en relation les discours oraux produit par les étudiants dans deux situations d'enseignement différentes avec d'autres discours écrits produits par les mêmes sujets.

La première opération se veut une dimension didactique visant à mettre en relation les pratiques d'enseignement de l'oral en classe de langue étrangère suivant deux démarches distinctes ; une fiche d'observation a été initiée en ce sens, utilisée pour l'évaluation des démarches adoptées par l'enseignant.

La deuxième opération tient compte, cette fois-ci, de mettre en relation les points communs entre les discours oraux (prises de parole et exposés) et les discours écrits (dissertations) produits par les étudiants. Nous essayerons de démontrer l'apport de l'oral pour le renforcement et les transferts des dimensions relatives à la compétence linguistique et la compétence communicative ; en d'autres termes, savoir comment l'oral puisse préparer à l'écrit et être d'une aide pour le transfert de ces mêmes compétences.

A la fin, un questionnaire administré est adressé simultanément aux enseignants et étudiants. Nous comptons ainsi, fournir des réponses concises quant aux nombreuses interrogations avancées dans notre problématique à travers lesquelles, nous saurons comment faire de l'oral un moyen incontournable dans l'acquisition, l'installation, le renforcement et le transfert des compétences langagières.

Conclusion

L'oral et l'écrit sont certes deux compétences différentes mais indissociables pour le développement de la maîtrise de la langue en licence de français, elles établissent en complémentarité les deux faces de la langue et s'influencent mutuellement sans pour

autant être en concurrence. En effet, notre travail de recherche a pour finalité consciente de mener nos descriptions et analyses de la langue dans le cadre de la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue étrangère. D'autre part, l'approche théorique sera celle des opérations didactiques et langagières. C'est là que nous pensons trouver des indices susceptibles de répondre à nos interrogations.

Bibliographie

Vigner, G. 2004. « Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne ». Christian Destribois (Dir.) Actes du colloque - « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? ».

Florin, A. 1999. « *Le développement du langage* ». Paris : Dunod.

Cornaire, C. & Germain, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : Clé international.

Fontanille J. 2001. *L'oral dans l'écrit*, "Post-face : oral et écrit, inclusions et modélisations réciproques". Postface Cates du Colloque d'Albi, 15p.

Roulet E. 1991. « La pédagogie de l'oral en question (s) ». In *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.

Germain, C., Netten, J. 2005. « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 ». *Babylonia* 2/05.

Dolz, J., Schneuwly, B. 1998/2002. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur (3e édition).

Notes

1. Jean-Christophe Pellat est professeur de linguistique française, doyen de l'UFR de lettres de l'Université Marc Bloch de Strasbourg, ancien formateur IUFM et membre de l'AFEF (association française des enseignants de français). Co-auteur de la *Grammaire méthodique du français* (PUF) et collaborateur d'une série de manuels scolaires parus chez Nathan. Il répond aux questions d'Élodie Walck.

2. Gérard, Vigner. 2004. Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne. Actes du colloque - « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? »

3. Florin, Agnès, « le développement du langage », Dunod, Paris, 1999. p. 63, 64.

4. Claudette Cornaire et Claude Germain 1998, « *la compréhension orale* », collection, clé international, p. 16

5. Depuis le primaire jusqu'au secondaire, en arrivant à l'université, la remédiation aux erreurs relatives au maniement de la langue est fréquemment réalisée par nos enseignants suivant les règles qui régissent le code de la langue écrite. Exp. Selon les propos d'un enseignant : On ne dit pas ; « Tu m'as piégé... » Plutôt dire « vous m'avez tendu un piège... », Quoique les deux énoncés sont acceptables !

Intention de communication et articulation logique dans le texte scientifique : une étude appliquée aux mémoires de magister de français



Asma Beyat

Université Chahid Hamma Lakhdar-El oued, Algérie

Maître assistant -A-

bayatasma@gmail.com

Résumé

Dans sa forme écrite, la communication met en jeu plusieurs moyens pour transmettre le savoir scientifique dans un texte logique et cohérent. Parmi ces moyens, nous citons l'articulation logique correcte et la bonne construction des paragraphes que nous avons analysées au cours de notre travail. A ce titre, notre article intitulé : Intention de communication et articulation logique dans le texte scientifique, une étude appliquée sur les mémoires de magistère de français présente une analyse des mémoires de magistère, et ce, dans le but d'étudier les compétences des étudiants quant à la rédaction d'un texte scientifique et notamment celles liées à l'articulation logique dans ce genre de discours.

Mots-clés : communication scientifique, discours scientifique, mémoire de magistère, cohérence textuelle, articulateurs logiques

الهدف التواصلي والترابط المنطقي في النص العلمي: دراسة تطبيقية لمذكرات الماجستير في الفرنسية

الملخص: في نموذج الخطي، يعتمد التواصل على عدة طرق لنقل المعرفة العلمية في نص منطقي ومتناسك. ومن بين هذه الأساليب، نذكر التعبير المنطقي والبناء السليم لل فقرات التي نتطرق لتحليلها في عملنا هذا على هذا النحو، يقدم هذا تحليلا لمذكرات الماجستير وهذا، من أجل التحقق من مؤهلات الطلبة في كتابة النص العلمي وعلى وجه الخصوص تلك المتعلقة بالربط المنطقي في هذا النوع من الخطاب.

الكلمات المفتاحية: الاتصال العلمي - الخطاب العلمي - المذكرة - التجانس النصي- الروابط المنطقية.

Communicative intention and logical articulation in the scientific text: a study applied to French magister dissertations

Abstract

In its written form, the communication involves several means for transmitting scientific knowledge in a logical and coherent text. Among these methods, we cite the logical articulation and proper construction of sections that we analyzed in our work. As such, our article entitled: Intention of communication and logical speech in the scientific text, a study applied to the memory of

French teaching An analysis of teaching memories, and in order to study skills students about writing a scientific text and in particular those related to the logical articulation in this kind of discourse.

Keywords: communication Sciences, scientific discourse, Magister thesis, coherence text, logical articulators

Le *discours scientifique* est l'un des types de discours qui suscitent à l'heure actuelle des débats théoriques fournis. D'une part, parce qu'il emploie un moyen de communication plus ou moins différent de la langue générale, à savoir : *la langue de spécialité* et/ou *spécialisée*, et d'autre part, il se présente au niveau de l'écrit comme un texte englobant différentes caractéristiques qui le distinguent des autres types textuels. Evidemment, la structure du *texte scientifique* ainsi que ses caractéristiques font que ce texte soit clair et rendent, par conséquent, la transmission du savoir scientifique beaucoup plus facile et accessible.

Ainsi, le *mémoire de magistère* est un exemple de *texte scientifique* qui résulte d'une recherche académique faite dans un domaine de spécialité bien déterminé et dont le premier but est la contribution à la recherche scientifique. Ce but fait que chaque étudiant doit rédiger son texte en respectant les techniques et les normes rédactionnelles de ce genre de discours.

Toutefois, nos étudiants de magistère rencontrent certains problèmes dans la rédaction de leurs mémoires. Certains d'entre eux sont liés à *l'articulation logique*, un facteur considéré comme indispensable pour *la cohérence* du texte et dont l'absence rend sa lecture ainsi que sa compréhension difficiles pour le lecteur qui pourrait être un membre de jury de soutenance, un enseignant ou un étudiant chercheur.

Pour J-P Laurent,

« Le lecteur n'aime pas faire d'effort. C'est un adepte de la lecture sans peine. Ce qu'il veut, c'est être conduit, au fil des pages, dans la clarté et la facilité. Au moindre obstacle, il est tenté de s'arrêter et de jeter le texte aux oubliettes». (J.-P Laurent, cit.in Peyroutet C., 1991).

C'est en partant de cette constatation que nous avons choisi *les articulateurs logiques* utilisés dans les mémoires de magistère comme objet d'étude pensant que cette classe de mots révèle la compétence textuelle de ces étudiants qui s'occupent beaucoup plus du sens du contenu et de sa validité que de sa présentation. Ils ignorent que l'absence de liaison entre les différentes parties d'un texte l'affaiblit du point de vue de sa réception. En effet, un défaut du côté de «la cohésion» et «la cohérence» va même jusqu'à lui faire perdre son sens.

Telles sont donc les motivations qui nous ont poussée à réaliser notre étude portant sur l'intention de communication et l'articulation logique dans le discours scientifique: une étude appliquée sur les mémoires de magistère de français. C'est une étude qui s'articule autour de la problématique suivante : *sur quel critère s'appuie l'articulation logique dans un texte scientifique considéré du point de vue de l'intention de communication ?*

Nous avons choisi de réaliser cette recherche pour voir quelle est la contribution des articulateurs logiques dans la réalisation de l'intention de communication et aboutir enfin à trois objectifs majeurs. Notre premier objectif était celui d'étudier le rapport qu'ont les étudiants de magistère avec les normes de la rédaction d'un texte scientifique et notamment celles liées à l'utilisation des articulateurs logiques.

Concernant le deuxième objectif, il consiste à vérifier si les étudiants savent articuler correctement leurs paragraphes et à quels types d'articulateurs ont-ils recours. Autrement dit, est-ce que l'étudiant est capable ou non de transmettre un message clair en employant les articulateurs logiques convenables?

Le troisième et dernier objectif est enfin celui d'analyser les erreurs les plus répandues chez les étudiants de magistère et si elles sont liées à leurs maîtrises de la langue au niveau lexicologique ou plutôt à leurs compétences rédactionnelles (progression thématique, cohésion et cohérence).

Pour rendre compte de l'analyse des mémoires de magistère et arriver aux objectifs signalés *supra*, nous avons eu recours à une méthodologie mixte, à la fois descriptive et analytique qui nous permet de faire une étude quantitative renforcée d'un recensement censé classer les articulateurs selon les catégories auxquelles ils appartiennent afin de pouvoir évaluer la qualité des erreurs.

Nous nous intéressons alors à l'emploi de la langue de spécialité. La définition de cette dernière reste un sujet de débat entre différents linguistes et spécialistes qui ont essayé d'attribuer à ce concept plusieurs définitions selon différents critères. Nous opterons pour celle de Michel Petit qui a considéré la langue de spécialité comme un ensemble d'objets linguistiques ou langagiers défini par son rapport à une spécialité. (Petit, 2006: 3).

Parler d'une langue de spécialité c'est parler également d'un «discours scientifique» puisque le discours est la concrétisation de la langue dans la réalité. C'est la raison pour laquelle que nous aborderons ici, la notion de *discours* d'une manière générale en la distinguant de celle du *texte* et du *genre*.

Le discours scientifique que nous désignons par cette étude est le mémoire de magistère considéré comme intermédiaire entre l'étudiant qui pratique un exercice

d'écriture et le lecteur qui pratique un exercice de lecture et donc un exercice d'évaluation. Pour Balmet et Legg cet acte de rédaction est jugé difficile par l'étudiant parce qu'à côté du lexique, nous constatons également des problèmes liés à la compréhension des articulateurs logiques. (Balmet, Legg, 1993 : 99). Autrement dit, l'étudiant doit lier ses idées logiquement pour qu'il puisse transmettre aux récepteurs un message jugé raisonnable et logique car, pour qu'un texte soit scientifique, il doit être compréhensible aux yeux des lecteurs et le bon mémoire est jugé non seulement sur l'originalité de la problématique qu'il communique, mais aussi sur l'art de la cohérence.

Pour arriver ainsi, à son objectif final qui est celui de convaincre le lecteur et puisque il vise par son discours à exposer, mais, surtout à argumenter une problématique, l'étudiant emploie dans son mémoire différentes stratégies argumentatives. A ce sujet nous nous sommes basés sur les propos de Charaudeau qui considère les textes scientifiques comme des textes écrits selon un mode d'organisation argumentatif (Charaudeau *cit. in* Marie-Christine Pollet, 2001, p. 95.). Ce mode a pour fonction de base d'expliquer une vérité dans une visée rationalisante pour influencer l'interlocuteur.

Nous schématisons donc les différentes étapes par lesquelles passe l'étudiant dans son argumentation comme suit: Il expose dans un premier temps la problématique de façon à faire ressortir la pertinence ou l'intérêt de la question en présentant brièvement son contexte ou son Histoire, c'est ce que nous appelons *l'état de la question*. La deuxième étape consiste à justifier le bien-fondé d'une thèse par un raisonnement basé sur des arguments logiques. Cette étape conduit l'étudiant ainsi que le lecteur vers la conclusion qui sera pour ce dernier une conclusion logique et une réponse raisonnable apportée à la question posée au départ.

En pénétrant dans le texte scientifique nous pouvons le traiter également du point de vue de sa structure au niveau des paragraphes. Nous parlons dans ce point du rôle joué par l'unité *de pensée* (qui concerne la cohérence) et celle *de composition* (liée à la cohésion) dans la construction logique des paragraphes dans la mesure où la «cohésion» concerne les marques de surface et dont l'étude se limite à l'organisation interne du discours et la «cohérence» concerne les indices assurant son interprétabilité et dont l'analyse prend en considération le contexte extralinguistique. Nous disons alors, que ces deux notions sont étroitement liées, et même si la présence de la première (la cohésion) n'implique pas forcément la présence de la deuxième (la cohérence), elle fournit au lecteur avec la progression thématique et les anaphores des moyens très importants pour faciliter l'interprétation.

Puisque notre travail s'articule autour de l'articulation logique dans le texte scientifique, et avant de passer à l'analyse des articulateurs logiques, nous présentons une petite explication de ces derniers. Ce sont, donc, des mots qui permettent au scripteur

d'intégrer les informations variées au sein du texte et par conséquent au lecteur d'en percevoir les relations. Ainsi, *leur rôle est celui de donner une certaine homogénéité aux éléments qu'ils relient.*

A ce niveau, nous proposons une distinction entre les «*marqueurs de relations*» et les «*connecteurs textuels*». Les premiers ont pour fonction d'établir une relation sémantique entre deux propositions ou deux phrases. Les deuxièmes appelés aussi «*les connecteurs logiques*» sont des connecteurs qui jouent un rôle primordial dans le marquage du plan de texte. Autrement dit, ils marquent l'enchaînement logique des idées en permettant les enchaînements des séquences. C'est la raison pour laquelle ils sont souvent placés à l'ouverture des paragraphes.

Comme dans notre travail, nous nous sommes intéressées beaucoup plus aux connecteurs logiques, nous pouvons distinguer entre les articulateurs logiques employés pour exprimer un raisonnement qui suit une progression (classification, cause, illustration, addition, but, etc.) et ceux qui sont employés pour exprimer un raisonnement qui suit une rupture (opposition, conséquence, conclusion, restriction, alternative).

Pour concrétiser cette étude, nous avons analysé notre corpus en suivant une méthode descriptive et analytique. Nous avons appliqué cette analyse sur un corpus qui contient cinq mémoires réalisés en vue d'obtenir un diplôme de magistère de français. Les rédacteurs sont des étudiants qui ont une certaine maîtrise du français et donc, ils sont censés être capables de rédiger une communication écrite cohérente et correcte en langue française. Nous avons analysé la forme ou l'organisation textuelle de ces mémoires pour atteindre les objectifs que nous avons annoncés au départ.

Le premier mémoire (M1) est intitulé *Didactique des manuels scolaires : Etude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire « 1990/2004 »* (promotion 2006). C'est un mémoire composé de 73 pages regroupées en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique. La première partie se compose de trois chapitres tandis que la deuxième en comprend cinq. Dans ce mémoire, l'étudiant met le point sur l'enseignement du FLE en Algérie par le biais des manuels scolaires en faisant une étude comparative entre l'ancien et le nouveau manuel de 3^{ème} année secondaire.

Le deuxième mémoire (M2) est intitulé *Pour une étude socio et/ou psycholinguistique des représentations langagières des étudiants des sciences juridiques de Biskra* (promotion 2006). Il est composé de 94 pages regroupées en trois chapitres. C'est un mémoire qui traite de la problématique des représentations langagières que se font les étudiants des sciences juridiques à l'université de Biskra sur les langues en présence et l'impact de ces représentations sur la motivation à l'apprentissage de ces langues.

Quant au troisième mémoire (M3), il est intitulé *Les enjeux énonciatifs dans le texte (auto)biographique dans « Mémoires d'un témoin du siècle » de Malek Bennabi (2008/2009)*. Ce mémoire est composé de 108 pages organisées en trois chapitres et dans lesquels, l'étudiant a étudié la théorie de l'énonciation d'Emile Benveniste dans le texte de Malek Bennabi.

Le quatrième mémoire (M4) est intitulé *L'argumentation dans les commentaires de presse: le thème de la réconciliation nationale dans le journal El Watan (2008/2009)*. Il s'agit d'un mémoire composé de 135 pages regroupées en quatre chapitres. A travers cette recherche, l'étudiant voulait montrer les techniques argumentatives utilisées dans les commentaires de presse et les moyens linguistiques employés pour les manipuler.

Le dernier mémoire (M5) est intitulé *Approche interactionniste de la gestion d'un genre particulier de l'oral dans l'émission radiophonique « Franchise de nuit » : la confiance (2006/2007)*. Il est composé de 111 pages organisées en quatre chapitres dans lesquels, la problématique s'articule autour des interactions verbales qui se déroulent via téléphone au sein d'une émission radiophonique.

La méthode que nous avons suivie consiste à analyser l'articulation logique et la construction des paragraphes qui constituent les textes soumis à l'étude. Cette approche à la fois quantitative et qualitative, nous a permis de répertorier dans un premier temps, tous les articulateurs logiques utilisés dans les mémoires des étudiants, puis de décrire et analyser les données, pour interpréter enfin, les résultats obtenus. Nous avons fait cette analyse en nous appuyant sur les techniques et les normes rédactionnelles du texte scientifique et surtout des paragraphes qui constituent ce genre de texte.

Pour faciliter, donc, notre travail, nous avons décidé d'organiser cette analyse autour de deux grands axes: Analyser *les erreurs d'articulation* et *celles de construction des paragraphes*. Premièrement pour ce qui est des erreurs d'articulation, nous avons choisi d'établir plusieurs tableaux des connecteurs utilisés dans les mémoires en les regroupant selon les catégories auxquelles ils appartiennent. Ensuite, nous avons fait une distinction entre les « répétitions » et les « emplois erronés ». Quant à la deuxième catégorie d'erreurs, nous nous sommes intéressée à la logique des paragraphes en étudiant le degré de respect chez les étudiants vis-à-vis de l'unité de « composition » et celle de « pensée ».

Nous avons ainsi pu savoir quelles sont les catégories d'articulateurs les plus utilisées et quels sont les articulateurs les plus répons dans chaque catégorie. Un tel classement a facilité notre tâche qui consiste à identifier les causes des erreurs faites par les étudiants au niveau de l'organisation textuelle dans ce genre des textes.

Après l'analyse que nous avons effectuée sur l'échantillon choisi, nous sommes arrivée aux résultats qui nous ont permis de répondre à la question-clé posée au départ et qui a été le fondement de notre problématique à savoir « Sur quel critère s'appuie l'articulation logique dans un texte scientifique considéré du point de vue de l'intention de communication ? ». Nous avons pu ainsi confirmer que c'est le passage d'une idée fondamentale à une autre au sein du texte et qui se traduit, du point de vue de la forme, par le passage d'un paragraphe à un autre, qui décide du choix de l'articulateur que l'étudiant doit employer d'une manière pertinente.

En effet, c'est en fonction de son intention de communication ou, autrement dit, c'est en fonction de ce qu'il voudrait communiquer dans le paragraphe qui suit par rapport au paragraphe précédent que l'étudiant opérera une sélection du connecteur qui conviendrait le mieux. L'enjeu est de taille car une fausse manœuvre pourrait changer le sens et par conséquent induire le lecteur en erreur, d'autant plus que l'interprétation la plus proche possible de l'intention de l'auteur n'est pas une entreprise facile. De là, l'échec est souvent à portée de main. Cela implique assurément que les articulateurs logiques sont des facteurs importants pour assurer la logique de l'énoncé, voire primordiaux pour garantir la cohérence du texte scientifique.

D'autre part, d'après les résultats auxquels nous avons abouti, nous pouvons dire que les étudiants de magistère dont les rédactions ont fait l'objet d'une minutieuse étude de notre part, rencontrent de sérieuses difficultés qui touchent à l'articulation correcte de leur texte. Ces difficultés se sont manifestées à travers les éléments suivants:

1. L'emploi abusif d'une catégorie d'articulateurs aux dépens des autres. Cela s'expliquerait par la pauvreté du bagage linguistique de ces étudiants en termes de connecteurs logiques. Ce qui les rendrait partiellement inaptes à s'exprimer d'une façon adéquate et pertinente, d'autant plus qu'ils devraient faire preuve de capacité les préparant au rang supérieur de la recherche telle que la thèse de doctorat.
2. La répétition de certains articulateurs par rapport à d'autres qui font partie de la même catégorie. Ce constat est le prolongement naturel et logique du précédent. En effet, pour pouvoir procéder à un emploi diversifié des connecteurs logiques qui se traduit par une certaine aisance de leur utilisation, assurant une cohérence suffisante du texte, il faudrait posséder une grande richesse en mots de liaison de toutes sortes qui permettraient à l'étudiant d'avoir une marge de manœuvre assez large qui le rendrait bien à l'aise dans le choix pertinent de ceux-ci.

De plus, leur mise en œuvre judicieuse, recommande une saisie indéfectible de leur sens. Les étudiants, en général ne possèdent pas cette maîtrise pourtant nécessaire non

seulement à la rédaction mais aussi à la bonne réception du message. Que faut-il donc faire à ce propos? Nous pensons qu'en plus du devoir qui relève des autorités du secteur de la formation universitaires, il incombe aux étudiants de s'habituer à la lecture et la rédaction et d'une manière assidue pour pouvoir résoudre à la longue ce genre de problème car celui-ci ne peut pas se remédier d'un jour au lendemain.

3. L'emploi erroné et inadapté de quelques articulateurs. Nous avons évoqué dans le point précédent, l'un des aspects de ce cas de figure. Nous pouvons ajouter cependant que l'emploi erroné non pas de tous les connecteurs mais de certains d'entre eux est dû à deux raisons essentielles :

- Le niveau de langue mise en œuvre dans ce type de rédaction « scientifique » demande une certaine finesse dans l'utilisation des articulateurs logiques d'autant plus que les étudiants continuent à confondre le style de l'oral avec celui de l'écrit ; ce qui se répercute sur leur emploi des connecteurs.
- Certains articulateurs qui ne sont pas fréquents dans les textes, restent insaisissables et délicatement utilisables et si le rédacteur ose les investir dans sa construction textuelle, il risquerait facilement de se trouver dans un terrain semé d'embûches. L'étudiant préfère donc ne pas se lancer dans un terrain glissant, surtout dans un travail de mémoire qui est destiné exclusivement à être évalué par des spécialistes et non des lecteurs ordinaires.

4. Le non respect vis-à-vis de la progression thématique thème/rhème. L'utilisation erronée des connecteurs logiques, et à fortiori ceux qui assurent l'articulation du texte à travers les paragraphes qui mettent en relief les grands axes de l'énoncé, influe négativement sur la progression de ce dernier. En effet, le lecteur, même le moins avisé, sentira que la distribution de l'information au sein du texte est manifestement perturbée. Et comme si cela ne suffisait pas, nous avons remarqué qu'en visant le corps du texte, et au sein du paragraphe même, l'information est parfois mal répartie. Nous avons observé chez certains rédacteurs un certain désordre dans le respect de la progression thématique.

Si l'on sait que les spécialistes ont défini grosso modo trois progressions, à savoir la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thème éclaté ou dérivé, nous avons constaté que certains étudiants n'adoptent pas l'une des progressions conventionnelles même à l'intérieur d'un paragraphe. Ce qui fera nécessairement défaut à la réception du message. Ce qui nous a permis de relever des ruptures non motivées et donc une avancée erronée du texte.

Conclusion

Nous pouvons dire que pour rédiger un texte scientifique et notamment quand il s'agit d'un mémoire de magister cohérent, clair et correct, nous devons respecter l'articulation logique qui résulte d'une part du choix correct de l'articulateur logique et d'autre part de la bonne progression thématique des idées. Car c'est en fonction de ces facteurs que le rapport entre la problématique, autour de laquelle s'articule notre travail ainsi que la conclusion à laquelle nous sommes arrivée, pourrait être jugés comme logique. Nous avons essayé de traiter une question qui est loin d'être achevée et face aux dysfonctionnements que nous avons pu relever, un approfondissement est plus que nécessaire allant dans le sens d'une remédiation efficace.

Bibliographie

Beaud, M. 2006. *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Nouvelle édition. Paris : La Découverte, Coll. Grands Repères.

Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. 1993. *Pratique du français scientifique*. France: Hachette.

Hazael-Massieux M-C. 2004. « De la connexité aux connecteurs, en français et au créole ». *Travaux du CLAIX*.

PETIT, M. 2004. « L'individuation dans le discours scientifique : une approche fondée sur l'étude de SUCH », *Cycnos*, Vo.16 n°2, mis en ligne le 15 janvier 2004:

<http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=59>. [Consulté le 15 juin 2015].

Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire : quel processus d'autonomisation pour le lecteur-apprenant ?



Zineb Haroun

Doctorante, Université des frères Mentouri, Constantine 1, Algérie
magister50@gmail.com

Résumé

À l'ère de la réforme, les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit au primaire en Algérie sont confrontées au défi de l'autonomisation du lecteur-apprenant par l'octroi de moyens et d'outils énoncés dans les pratiques prescrites et qui sont à fournir à travers les pratiques effectives afin de lui permettre de faire face aux différentes situations de lecture/compréhension. L'examen des pratiques en question à partir de leurs fondements et des objets construits au cours des échanges conversationnels en classe, dévoile une convergence quant à un équipement du jeune lecteur en compétences, en relation avec la structure du texte.

Mots-clés : pratiques prescrites, pratiques effectives, compréhension de l'écrit, autonomie, lecteur-apprenant

الممارسات التعليمية لمفهوم النص في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: أي عملية لتمكين
استقلالية المتعلم-قارئ؟

المخلص: في عصر الإصلاح، تواجه ممارسات تعليم مفهوم النص في التعليم الابتدائي في الجزائر تحدي تمكين استقلالية المتعلم-القارئ ومنحه الوسائل والأدوات الضرورية المنصوص عليها في التعليمات وتلك الفعلية في الميدان حتى يتسنى له التعامل مع مختلف وضعيات القراءة وفهم النصوص. لقد أظهر تحليل هذه الممارسات من خلال الأسس التي هي قائمة عليها ومن خلال المواضيع التي تتبلور أثناء التبادلات في القسم أن هناك توافق من حيث تجهيز المتعلم-القارئ بكفاءات لها علاقة ببنية النص.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المنصوص عليها، الممارسات الفعلية، مفهوم النص، استقلالية، المتعلم القارئ.

Teaching practices of reading literacy in the fifth year of primary school: what autonomy process for which learner-reader?

Abstract

The practice of written comprehension teaching at primary school in Algeria in an era of reform is confronted with the challenge of the autonomy of the learner and his empowerment with means and tools enounced in the prescribed practices and to be provided by the effective practices so that he can cope with different reading/comprehension situation. The examination of the practices in question, from their foundations and

from the constructed objects in the conversational exchanges, reveals a convergence regarding the equipment of the young reader with a competency in relation with the structure of the text.

Keywords: Prescribed practices, effective practices, written comprehension, autonomy, Learner

1. Mise en contexte

Cet article s'interroge sur l'opération d'outillage du lecteur-apprenant dans le cadre du processus de son autonomisation par l'acquisition des compétences en compréhension de l'écrit, processus qui sera analysé à partir des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire.

Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire en Algérie sont confrontées actuellement à un double défi : interne, relatif à la qualité de la formation à dispenser, et externe, en rapport avec le rehaussement des standards des niveaux de littératie à travers le monde (Pierre, 1994), imposé à son tour par les exigences de la mondialisation et par le développement des nouvelles technologies.

En regard de ces impératifs internes et externes, le système éducatif algérien a opté pour un alignement des pratiques de classe avec les développements disciplinaires (MEN, 2009a) au moyen d'une (re) définition des objectifs d'enseignement et des principes méthodologiques et pédagogiques. (MEN, 2009b). Ce renouvellement converge avec les objectifs et les finalités de la réforme qui visent principalement « un ancrage du système éducatif dans le vaste mouvement de transformation et de développement des domaines du savoir humain et des technologies nouvelles de l'information et de la communication » (ibid., 2009a : 9).

Les finalités et les objectifs que s'est donnés le système éducatif algérien œuvrent dans le cadre d'un projet social qui aspire à une « préparation de l'élève à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie » (ibid. : 10). Parmi les situations auxquelles les élèves de 5^{ème} année primaire sont amenés à faire face, figurent celles de lecture-compréhension de textes qui nécessitent des compétences en la matière. Afin que les élèves puissent agir dans de telles situations de manière autonome, il est nécessaire de leur octroyer « des moyens » (Rogers, in André, 1989 : 10) et outils, susceptibles d'être fournis par l'école.

2. Processus d'autonomisation du lecteur-apprenant à travers les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit

L'autonomisation des apprenants de 5^e année primaire en compréhension de l'écrit consiste à conduire l'élève à « lire et à comprendre un texte » ainsi qu'à « développer un comportement de lecteur autonome. » (MEN, 2009b : 12) par « l'acquisition de différents outils intellectuels » (MEN, 2009a : 51). Ses outils, appelés à assurer son « autonomie cognitive » (Vienneau, 2011 : 133) dans le cadre des pratiques d'enseignement de la compréhension de texte, sont supposés s'articuler autour d'objet mettant en avant des stratégies de base comme préalable à l'accès au sens du texte. Inscrivant, dans cette optique, les pratiques d'enseignement dans des modèles en décalage par rapport aux modèles d'enseignement explicite des stratégies (Deschênes, 1991 ; Falardeau, Gagné, 2012 ; Lima, Sylvestre, Bianco, 2009) et dont le noyau dur est l'installation des mécanismes individuels de compréhension.

Pour mettre au jour les stratégies et les modèles qui étayent ces pratiques, nous avons procédé à une analyse de contenu des instructions officielles¹. Le but était de dégager « les mécanismes de fonctionnement propres » (Bourdieu, in Guély, 2007), censés être fournis par des pratiques prescrites à travers les choix théorique, pédagogique et méthodologique et à travers des approches d'enseignement de la compréhension de textes.

D'un autre côté, et afin de conférer à cette étude « le principe de réalité » (R. Quivy, L. Van Campenhoudt, 2011 : 142), les pratiques effectives ont été appréhendées à partir d'observations en classe d'activités de compréhension de l'écrit afin de dégager à partir des savoirs co-construits au cours des échanges autour de textes narratifs, les objets et les choix théoriques contribuant à l'équipement des lecteurs-apprenants. Sur la base de ce protocole de recherche, il est possible de schématiser le processus d'autonomisation comme suit :

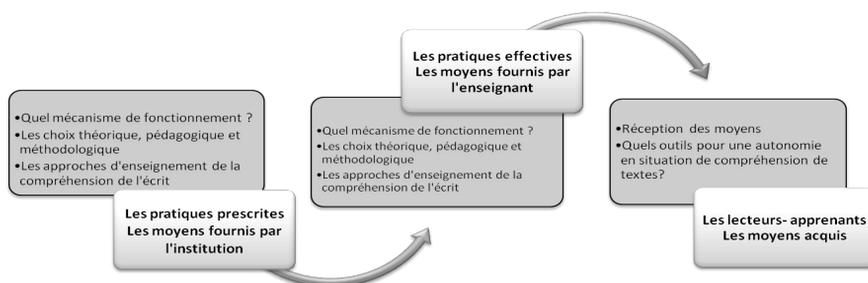


Figure 1 : Processus d'autonomisation des lecteurs-apprenants

2.1. Processus d'autonomisation du lecteur-apprenant à travers les pratiques prescrites

Les pratiques prescrites ou ce que Goigoux appelle « prescription » (2007) renvoient à « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail. ». Cette structuration formelle du travail de l'enseignant œuvre dans la perspective d'outillage des élèves. Ces outils qui sont transmis par les pratiques prescrites sont liés aux choix théoriques et aux fondements d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire.

L'adoption de l'Approche par Compétences en tant que choix pédagogique se recoupe avec le principe qui est au cœur de la réforme de l'enseignement du français au primaire et qui vise à accroître l'implication de l'élève dans la construction et la réalisation de son parcours de formation et à promouvoir « ses capacités de raisonnement et ses compétences à exercer son esprit critique. » (MEN, 2009a : 10).

L'installation des compétences se fera à travers des situations-problèmes où l'élève devra « montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives. » (ibid. : 11). La mise en œuvre de ces opérations d'analyse, de production et d'évaluation converge avec l'idée de la compétence en tant que « savoir agir » (Le Boterf, 1994 ; Tardif, 2006 ; Scallon, 2007) et dont l'accès pour les apprenants n'est possible que par l'identification de leurs besoins et de leurs intérêts (MEN, 2009b). Ces besoins qui, selon le principe de « globalité » (ibid., 2009a : 33), renvoient à des compétences recouvrant tout le cycle primaire et se développant selon « une progression spiralaire » (ibid., 2009b : 4). Ce type de progression consiste à partir des acquis précédents pour atteindre les acquis à venir.

Les premières compétences à installer en 3^{ème} année primaire (première année d'enseignement du français) sont celles langagières de base qui s'articulent autour de la conscience phonologique. Ces compétences constituent le profil d'entrée en 4^e année qui se donne pour objectif un travail sur le déchiffrage en concomitance avec un travail sur la compréhension. Il s'agira de compétences langagières focalisées sur les traitements formels du texte, plus particulièrement les traitements locaux (décodage et phrastique) et les traitements globaux (textuel et discursif), et de compétences relatives à l'utilisation de la structure des récits.

Cette idée est reconduite en 5^{ème} primaire à travers l'objectif qui consiste à amener les élèves à lire un texte afin de résumer ses éléments les plus essentiels. La capacité à résumer un texte suppose la capacité de sélection des informations les plus pertinentes et exige donc que le texte ait été compris au préalable et que les principales idées ainsi que leurs rapports aient été identifiés.

2.2. Processus d'autonomisation du lecteur-apprenant à travers les pratiques effectives

L'examen des pratiques prescrites a révélé une progression qui propose comme outillage, pour une autonomie en compréhension de texte des compétences de décodage, linguistiques, textuelles ainsi que référentielles (Cèbe, Goigoux, 2009). Pour ce qui est de leur mise en œuvre effective, il sera ici question de saisir, à l'intérieur du champ des interventions pédagogiques, ce qu'elles permettent en termes d'équipement des élèves pour se confronter à une situation de lecture-compréhension. Ce même champ devra inclure l'« interprétabilité du texte » (Turcotte, 1994 :16) qui s'explique par l'idée que les contraintes de la lecture sont liées non directement au texte, mais à sa relation avec le lecteur.

Nous nous sommes penchée sur cette pédagogie à l'œuvre à travers une observation de séances de compréhension de l'écrit en classe de 5^e année primaire accompagnée d'enregistrements vidéo.

2.2.1. Les observations de classe

Les pratiques effectives ont donc été observées dans deux classes contrastées sur le plan du milieu socio-économique d'appartenance des élèves (« urbain favorisé »/ « urbain défavorisé ») via des enregistrements vidéo lors de séances de compréhension de textes en 5^e année primaire. Il s'agit d'échanges conversationnels entre les enseignantes et leurs élèves autour du sens de deux textes narratifs, extraits du manuel de lecture : « Ma grand-mère se met à l'ordinateur » (MEN, 2008 :172) pour la classe issue du milieu « favorisé » et « Le canari et l'éléphant » (ibid. : 64) pour la classe provenant du milieu « défavorisé ».

2.2.2. Recueil des données et modèle d'analyse

Les deux enregistrements vidéo effectués ont fait l'objet d'une transcription selon des conventions inspirées des travaux effectués autour des corpus du GARS (Aix-Marseille), de VALIBEL (Louvain-la-Neuve) et de celles de Robert Vion (1992 : 265). Les intervenants sont désignés par E pour les élèves et par M pour la maîtresse. L'examen du corpus s'est effectué à partir du modèle d'analyse hiérarchique de Roulet et al. (2001) adapté par Simon (2009 ; 2010) afin de rendre compte des spécificités des situations pédagogiques.

Pour les besoins de notre analyse, nous avons retenu trois unités :

- La séance pédagogique (SP) est l'unité maximale d'analyse. Elle commence par un rituel d'ouverture (la présentation des objectifs du travail, de la situation...)

et s'achève par un rituel de clôture plus ou moins explicite.

- L'épisode pédagogique qui est une série d'échanges à propos d'un objet de savoir co-construit dans l'interaction maître-élèves. Il s'agit d'une négociation autour de cet objet cognitivo-langagier.
- L'intervention, qui se situe au niveau *infra* du modèle et qui correspond à un tour de parole.

2.2.3. Grille d'analyse des échanges

Notre grille d'analyse a été élaborée à partir des travaux sur la relation question-réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, 1994 ; Cèbe, Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1991).

La particularité de ces classifications est, qu'en premier lieu, elles se traduisent en termes de compétences (Turcotte, *ibid.* ; Cèbe, Goigoux, *ibid.*) et plus spécifiquement les compétences langagières (de décodage, linguistique, textuelle et discursive), cognitives (stratégiques), métacognitives et référentielles (connaissance du vocabulaire et de l'univers).

En deuxième lieu, elles prennent en considération les modélisations interactives de la compréhension (Giasson, 1990 ; 2012) en précisant les processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration) intervenant au niveau de chaque composante de la représentation mentale ou de chaque type d'information (les connaissances antérieures du lecteur, le textuel-explicite, le textuel-implicite, l'implicite basé sur les schémas du lecteur).

En troisième lieu, elles ont le mérite de regrouper des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives et qui sont en même temps des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Deschênes, 1991).

3. Analyse des données

La construction du corpus à partir des données recueillies a consisté à segmenter les deux séances pédagogiques (dorénavant SP1 pour la classe issue du milieu urbain/favorisé et SP2 pour la classe issue du milieu urbain/défavorisé) en épisodes pédagogiques qui ont été identifiés suite à une analyse quantitative.

L'identification s'est effectuée sur la base de l'objet autour duquel s'articule l'échange. Une fois les épisodes pédagogiques identifiés, il s'agissait de repérer à l'intérieur de chaque épisode les questions et tâches destinées aux élèves ainsi que leurs réponses. Le but de cette identification était d'examiner la relation question-réponse afin de repérer :

- les types d'information ou le niveau construit de la représentation,
- les stratégies et types de stratégies mobilisés
- les compétences et composantes de la compétence déployées.

L'analyse des questions et des réponses par le biais de ces indicateurs devait conduire à identifier les objets et les modèles de compréhension de l'écrit ainsi que les approches de son enseignement diffusées en classe de 5^e année primaire en contexte algérien, en ayant pour toile de fond l'enseignement explicite des stratégies.

4. Résultats et discussions

Le découpage des deux séances pédagogiques (SP1 et SP2) s'est fait sur le plan qualitatif, en épisodes pédagogiques que nous avons définis en fonction de l'objet cognitif qui est travaillé dans l'interaction (Haroun, 2011). Ainsi, nous avons pu identifier les types d'épisodes pédagogiques suivants :

- L'épisode de *définition* qui se caractérise par le fait que l'objet de la négociation est l'élucidation du sens d'un mot ou d'un syntagme.
- L'épisode d'*identification* qui a pour objet le pointage d'un élément à partir duquel va se construire la compréhension. Cet élément peut être le cadre spatio-temporel de l'histoire, un personnage, un objet, une action ou un événement, etc. Simon a déjà noté ce phénomène de « pointage » (2003 : 149) d'éléments qui, mis en relation, vont permettre de faire émerger le sens implicite du texte.
- L'épisode d'*explication* qui a pour objet ce que Simon nomme (2009 : 19 et suiv.) la mise en relation d'un *explanandum* (ce qui est à expliquer) avec un *explanans* (ce qui explique) qu'il va falloir trouver ou construire par inférence. Il est généralement provoqué par une sollicitation de l'enseignant du type « pourquoi X ? ».
- Les épisodes d'*interprétation* qui sont ceux au cours desquels les élèves, à partir d'un travail de traitement d'informations, mettent en relation des informations textuelles, des connaissances préalables, leur imagination, afin de retrouver l'implicite du texte.
- À ces épisodes, on peut ajouter ceux de *lecture/relecture orale* qui ont pour fonction principale de trouver/retrouver une information ou aplanir les difficultés de décodage des élèves.

4.1. Types d'information ou niveau construit de la représentation

Le découpage des deux séances pédagogiques en épisodes (Tableau 1), a permis de relever un nombre quasiment identique d'épisodes d'*identification* aussi bien au niveau de la SP1 qu'au niveau de la SP2. Par contre, le nombre d'épisodes d'*interprétation* est beaucoup plus élevé au niveau de la SP1 qu'au niveau de la SP2. Un nombre supérieur d'épisodes de *lecture* est également à signaler au niveau de la SP2 contrairement à la SP1 où il est minime.

Les résultats obtenus et qui paraissent contraster dans leur ensemble, montrent que les élèves de la SP2, se sont limités à développer une base de texte, contrairement à leurs homologues de la SP1 qui semblent avoir réussi à construire une représentation du texte puisqu'ils paraissent aller au-delà du stade de l'identification pour accéder à l'interprétation. De plus, l'accès au sens littéral par les élèves de la SP2 semble avoir été effectué au moyen d'un recours constant au décodage comme stratégie préalable.

Type d'épisodes	Séance pédagogique 1	Séance pédagogique 2
Définition	02	01
Identification	10	11
Explication	01	02
Interprétation	09	03
Lecture	02	08

Tableau 1 : Episodes pédagogiques par séance

Le tableau 2 ci-dessous fournit les données quantitatives relatives aux types de questions posées lors des différents épisodes à la lumière de la grille d'Irwin (1991) qui a le mérite de spécifier la relation entre la question et le type d'information qu'elle convoque et qui permettent de comprendre comment s'est opéré l'accès aux deux niveaux de la compréhension :

Questions–informations	SP1	SP2
Questions sur les connaissances préalables	19	10
Questions sur les détails d'un texte	20	11
Questions sur les connecteurs explicites	00	00

Questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites	05	01
Questions sur le langage figuré	00	00
Questions sur les connecteurs implicites et les anaphores	01	00
Questions sur les inférences implicites	02	04
Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	00	00
Questions sur les <i>prédications</i>	01	01
Questions sur les images mentales	01	00
Questions sur le raisonnement	01	01

Tableau 2 : Types d'information par question selon la grille d'Irwin (1991)

On constate, selon les questions identifiées dans chaque épisode pédagogique, la présence en nombre supérieur des questions sur les connaissances préalables au niveau de la SP1 par rapport à la SP2. Il en est de même pour les questions sur les détails d'un texte dont le nombre pour la SP1 est le double par rapport à la SP2. Par ailleurs, il y a lieu de noter que l'usage de questions sur les idées principales explicites dans la SP1 est largement dominant par rapport à la SP2. Cette tendance est inversée en ce qui concerne les questions sur les inférences implicites qui prédominent cette fois-ci au niveau de la SP2.

Pour ce qui est des questions posées par l'enseignante au niveau de la SP1, cette dernière a privilégié une démarche qui consiste à activer les connaissances antérieures des lecteurs et à identifier des segments textuels afin de dégager les idées principales du texte. Ces stratégies de compréhension (Deschênes, 1991) contribuent au développement du niveau textuel-explicite ainsi que du niveau implicite basé sur les schémas du lecteur.

Pour ce qui concerne l'enseignante au niveau de la SP2, elle a fait circuler de manière équilibrée les questions convoquant le textuel-explicite et les questions mobilisant les connaissances préalables des lecteurs. Le recours aux questions sur les détails du texte beaucoup plus qu'aux questions sur l'interprétation peut s'expliquer par des problèmes d'automatisme décelables chez les élèves à partir de la présence constante de la lecture- déchiffrement. En témoigne le nombre élevé d'épisode *lecture* au niveau de cette séance (08 épisodes).

La lecture orale, contrairement à la lecture silencieuse qui est présente au niveau de la SP1, est une ligne de partage entre les lecteurs en difficulté et les lecteurs experts. Néanmoins, il n'est pas possible d'affirmer définitivement que le problème de décodage est la difficulté majeure quant à l'accès au sens du texte. C'est pourquoi il sera question, dans la prochaine section, d'inférer à partir des types d'informations construites au niveau de la SP1 et de la SP2, les moyens ou les outils cognitifs déployés ainsi que leur rapport quant à l'accès aux différents niveaux de la représentation.

4.2. Structuration de l'activité de compréhension de texte et outillage cognitif

Ce qui est pertinent suite aux questions identifiées au niveau de la SP1 et de la SP2, c'est l'émergence de deux structurations différentes de l'activité de compréhension de l'écrit.

Selon la dynamique globale de la SP1, la séance débute par des interrogations sur les connaissances préalables des lecteurs relatives au micro-ordinateur. Cette façon de procéder vise à mettre les élèves dans le contexte du texte. Ce qui converge avec la phase de préparation de lecture selon Deschênes (1991) et Falardeau, Gagné (2012), où il est question, en plus d'autres stratégies, d'activation des connaissances antérieures des élèves. Les questions des cinq premiers épisodes d'*interprétation* sollicitent des connaissances sur les sphères d'utilisation du micro ((Extrait 1), sur ses utilisateurs d'une manière générale (Extrait 2), sur son utilité pour les jeunes (Extrait 3) et sur son utilité pour les seniors (Extrait 4) comme le montrent les exemples suivants :

Extrait 1- M : alors+ qui peut me parler un petit peu de l'ordinateur ? où est-ce qu'on trouve l'ordinateur ?

qui utilise l'ordinateur en général ?

Extrait 2- M : très bien+ aujourd'hui+ il fait partie pratiquement de notre vie +qui utilise le/ l'ordinateur ?

Extrait 3- M : très bien alors++ à ton âge+que fais- tu avec un ordinateur ? Comment tu/ tu les ordinateur ? pour faire quoi ?

Extrait 4- M : très bien++ et les adultes ? qu'est-ce qu'ils font avec les ordinateurs ?oui charaf

Néanmoins, reste à déterminer si cette stratégie de compréhension opère dans le sens d'une intégration avec les informations convoquées par les questions sur les détails du texte. Effectivement, ce travail qui a pour but de comparer l'intérêt de l'ordinateur pour les jeunes et son intérêt pour les adultes vise à préparer à la phase d'émission des hypothèses de sens (Extrait 7) qui est enclenchée après une identification des éléments du paratexte (le titre du texte dans l'Extrait 5, le nom de l'auteur dans l'Extrait 6).

Extrait 5- M : oui+ très bien+ bien alors+ vous prenez le livre et la page cent soixante-douze+ où ça ?<E₇ : xxx>attend+ d'abord tu vas écrire et le titre et l(e) euh+ attend ! ++ tu passes au tableau kari+ tu vas l'écrire ++alors page++ soixante-douze+ quel est le titre du texte ?

Extrait 6- M : bien ↑ alors+ quel est le nom de l'auteur ? est-c(e) qu'il y a le nom de l'auteur ?

Le nombre de réponses formulées par les élèves au niveau de l'épisode d'*interprétation* « hypothèses de sens » semble confirmer la mise en relation des connaissances activées à propos de l'ordinateur et les éléments du paratexte (Extrait 7). Ce qui a permis d'anticiper sur le sens du texte en émettant plusieurs hypothèses résumés dans l'Extrait 8.

Extrait 7 - M : bien <E₁ : comme grand-père>voilà< E₁ : madame+ il y a une xxx >ça va ↑ ça va ↑ on n'est pas en séance de vocabulaire+bien+ alors+ à partir de/ de ce titre+ grand-mère+ puisque là+ on a mis le titre du+ du livre+ ni le nom de l'auteur+ ni des images+ mais le titre est révélateur +grand-mère se met à l'ordinateur+ qu'est-ce que vous pouvez me dire ? de quoi il va parler ce texte ?xxx

Extrait 8- E₆ : grand-mère est fascinée par l'ordi/ l'ordinateur+ elle va découvrir l'ordinateur+ apprendre à utiliser l'ordinateur+grand-mère veut se connecter+ c'est la première fois+ elle imprime des images.

Ces suppositions émises par les élèves sont confrontées par la suite aux éléments textuels. Pour cela l'enseignante procède par élimination afin de vérifier ces présomptions (Extrait 9). Cela suppose que les élèves font sans cesse des allers et retours entre le texte et les hypothèses portées au tableau jusqu'à l'élucidation du sens (Extrait 10, Extrait 11) et l'identification de l'idée principale du texte (Extrait 12).

Extrait 9- M : bien+ alors+ ensemble+ nous allons d'abord vérifier les phrases qu'on a portées au tableau

+allezranya+ tu lis la première phrase+ ici+ ici xxx au tableau

Extrait 10- M : il lui a plu+ très bien+ c'est-à-dire++ elle voulait connaître entrer dans le monde de <E_x :

l'ordinateur>de l'ordinateur+ très bien+ donc+ on va garder+deuxième phrase+ allez ↑

Extrait 11- M : très bien++ c'est c(e) qu'elle va faire+ d'accord ! on garde < E, E, E,...: madame

+madame+madame>alors+ oui narimene

Extrait 12 - M : très bien<E, E, E, E...: madame+madame+madame>donc vous avez une petite idée sur le texte +<E₁ : madame xxx alors+ euh+ grand-mère>voilà +euh+ normalement tu dois barrer xxx oublié+donc+vous avez+ une petite idée+ sur le texte+ alors+ que voulait acheter la grand-mère ?

Ce qui est intéressant dans cette phase de préparation est que l'enseignante a laissé

perdurer la séquence d'interprétation. En témoigne le nombre de réponses fournies (33 réponses au total). Ses interventions lors de l'épisode *interprétation* « hypothèse de sens » ont permis d'activer les connaissances sur l'utilité du micro-ordinateur et, par la même occasion, d'enrichir les connaissances chez d'autres élèves au regard des informations ayant circulé dans cet épisode à propos des vertus de cet outil (outil d'acquisition d'informations, d'apprentissage, de jeux, de navigation sur le web, etc.).

Au terme de cette phase, l'enseignante entame la phase de facilitation de la lecture (Deschênes, 1991) par des questions mettant en œuvre des stratégies de sélection d'information. Ces informations concernent les personnages du texte ainsi que les principaux événements relatifs à la position du grand-père vis-à-vis de l'achat d'un micro-ordinateur, à la personne ayant acheté l'ordinateur et l'occasion de son achat, au motif du changement d'avis du grand-père, aux avantages du micro, la première action de la grand-mère une fois le micro-ordinateur installé et les difficultés qu'elle a rencontrées.

Par la suite, elle invite les élèves à donner leur avis sur la grand-mère. La réponse à cette question nécessite l'établissement de liens entre la situation initiale de ce récit concernant la position de la grand-mère vis-à-vis de l'ordinateur et la situation finale où elle finit par acquérir cet appareil afin de pouvoir communiquer avec ses proches.

Grâce à la sélection des informations relatives aux principaux faits cités précédemment et grâce à leur intégration aux connaissances propres des élèves sur leurs propres grands-mères, les élèves parviennent à fournir des interprétations personnelles où ils expliquent ce changement d'attitude par l'envie d'apprendre. Penser à comparer un état initial à un état final de l'histoire permet d'évaluer la compréhension des élèves à travers la représentation qui a été construite. En effet, que les élèves puissent donner leur avis suppose qu'ils ont intégré, au fur à mesure qu'ils avancent dans la compréhension, les informations textuelles sélectionnées tout au long de la compréhension, avec les informations précédentes ainsi qu'avec leurs propres connaissances.

Pour ce qui est de la SP2, la structuration de l'activité de compréhension du texte « Le canari et l'éléphant » débute directement par une phase de facilitation de la lecture (Deschênes, 1991) qui fait appel à des stratégies d'identification ou de sélection des éléments du paratexte. Ces éléments ne seront malheureusement pas exploités, comme cela a été le cas au niveau de la SP1, pour anticiper sur le sens du texte.

L'enseignante s'adonne, juste après à une lecture magistrale du texte à l'issue de laquelle les élèves sont interrogés sur le type de texte. Cette tâche suppose un travail sur la structure du texte narratif de la part des élèves, et qui nécessite des stratégies de « regroupement, de mise en séquence temporelle, de production de schéma ou toute autre forme de structuration » (Deschênes, 1991 : 37) conduisant à la construction d'une macrostructure. Pour permettre aux élèves d'identifier cette structure, l'enseignante

s'adonne à une explication sur l'indice introduisant généralement un texte qui raconte une histoire.

En procédant ainsi, l'enseignante explicite l'enseignement de la stratégie d'organisation des informations à travers une catégorie d'indices en rapport avec des « mots et des phrases » (ibid.) qui renvoient au type de structure du texte parmi d'autres catégories permettant de hiérarchiser les informations du texte (Deschênes, ibid.).

La phase de facilitation de la lecture va continuer par des interrogations sur le lieu et le moment du déroulement de l'histoire, sur les caractéristiques de l'éléphant et du canari. Ces informations sont sélectionnées après plusieurs lectures orales du texte qui révèlent de véritables difficultés de déchiffrage. Ce qui conduit l'enseignante, par moment, à questionner les élèves sur le temps des verbes ainsi que sur le type de phrase.

L'action accomplie par l'enseignante après ce rappel de connaissances métalinguistiques laisse en suspens le but de ces activations. En effet, elle enchaîne, après ce rappel, par des épisodes *lecture* où au terme desquels elle questionne les élèves sur le gagnant du pari. Le pari en question consiste à boire la plus grande quantité d'eau de la rivière. Afin d'aider les élèves à identifier cette information, l'enseignante revient sur la situation initiale du récit. Le but est que les élèves puissent la mettre en relation avec la situation finale.

Cette mise en rapport entre le pari initial ayant eu lieu entre le canari et l'éléphant (qui réussira à boire la plus grande quantité d'eau de la rivière) et la proclamation du canari comme le roi de la forêt devrait permettre de construire une représentation sur la morale du texte. Néanmoins, il n'est pas possible de confirmer ni sa construction ni son enrichissement par tous les élèves vu que, dans la plupart des cas, c'est l'enseignante qui est à l'origine des réponses.

Conclusion

S'interroger sur l'outillage cognitif du jeune lecteur-apprenant de français de 5^e année primaire par l'intermédiaire des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit, aspire à mettre au jour les objets qui sont au cœur de cet enseignement et qui contribuent au développement de son autonomie en situation de lecture/compréhension.

Cette entreprise a fait appel à un examen des pratiques prescrites ainsi que des pratiques effectives, dans le but de rendre compte du processus d'autonomisation cognitive en interpellant les fondements de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

Ce processus, dans le cadre de ces deux pratiques, se focalise sur les compétences relatives à l'utilisation de la structure du récit. Bien que les pratiques prescrites comme les pratiques effectives s'articulent autour des compétences langagières de base, comme cela est le cas pour la SP2, elles convergent quant à l'enseignement de la compétence textuelle, en l'occurrence le type de texte. En témoigne la structuration des deux séances pédagogiques qui tente de reprendre le schéma canonique du récit comme moyen d'accès au sens.

Néanmoins, les divergences vont se situer au niveau des démarches poursuivies par les deux enseignantes et qui semblent, pour l'enseignante ayant conduit la SP2, obéir à des représentations relatives au degré d'automatisme chez les élèves issus de milieux défavorisés.

En effet, la croyance, qui consiste à privilégier le déchiffrement comme préalable à tout travail de compréhension, a tendance à guider les pratiques d'enseignement de la compréhension pour cette catégorie de classe. Dans ce sens, notre hypothèse de départ est validée pour la SP2 où les stratégies de base, en l'occurrence l'identification, sont les plus dominantes parmi les catégories de stratégies de compréhension.

En revanche, cette hypothèse n'est pas valide pour la SP1 où l'enseignante a fait circuler, au moyen de questions sur les connaissances préalables et au moyen de l'étape de préparation de la lecture, des stratégies supérieures et fondamentales pour la compréhension du texte. Il s'agit plus précisément de l'activation des connaissances préalables, ayant contribué à son tour dans l'anticipation sur le sens du texte. Ces deux stratégies de compréhension ont non seulement simplifié la compréhension du texte pour les élèves, mais les ont aidés également à sélectionner ainsi qu'à hiérarchiser des informations textuelles. La mise en relation de l'étape de préparation de la lecture et de l'étape de facilitation a conduit l'enseignante à mettre les élèves, lors de la phase d'évaluation, en situation-problème nécessitant des mises en relation entre un état initial et un état final afin de raisonner sur le comportement d'un personnage et de tirer la morale du texte.

En dépit des contraintes formelles du texte, l'enseignante à la fin de la SP2 a aussi pu mettre ses élèves dans le même type de situation-problème qui consiste à raisonner sur l'attitude d'un personnage qui, par sa petite morphologie, parvient à vaincre un autre personnage ayant une grande morphologie. Néanmoins, la formulation d'une seule réponse à cette situation peut s'expliquer par le fait que l'enseignante n'a pas procédé à une préparation de la lecture par des rappels de connaissances sur le thème du texte.

Ainsi, il est possible d'avancer que les dysfonctionnements sont dans un premier temps d'ordre structurel et dans un deuxième temps d'ordre pédagogique. Le dysfonctionnement pédagogique en question est en rapport avec l'absence d'une mise en

pratique de l'enseignement explicite de la structure du récit, entamé par l'enseignante au niveau de la SP2 ainsi que l'absence d'un usage autonome par les élèves de la stratégie de hiérarchisation (Falardeau, Gagné, 2012).

L'émergence des prémisses d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension de texte au niveau de la SP2 et la mise en circulation de stratégies complexes de compréhension au niveau de la SP1 montrent la nécessité de passer d'une approche d'enseignement de la compréhension de l'écrit « par immersion » (Joole, 2008 : 16) telle que préconisée par les pratiques prescrites, à une approche explicite et formelle qui part d'une catégorisation des problèmes rencontrés par les lecteurs-apprenants.

La mise en place d'un enseignement des stratégies est justifiée par le fait que les conditions ayant trait à ce type d'enseignement sont déjà réunies dans le cadre des pratiques prescrites ainsi que dans le cadre des pratiques effectives. Ces conditions concernent l'interactionnisme comme vecteur d'apprentissage, les démarches comme objet d'enseignement au moyen de verbalisation, la situation-problème comme cadre intégrateur des stratégies en question et, par ricochet, des compétences en compréhension de textes.

De plus, il est possible de puiser dans les catégorisations de stratégies de compréhension en langue maternelle pour élaborer des séquences didactiques vu qu'a été prouvé leur transfert chez les apprenants du français, langue étrangère privilégiée.

Bibliographie

- André, B. 1989. *Autonomie et enseignement apprentissage des langues*. Paris : Didier/Hatier.
- Cèbe, S., Goigoux, R. 2009. *Lector et lectrix apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Deschênes, A-J. 1991. « La lecture une activité stratégique ». In : *Les entretiens Nathan sur la lecture*. Paris : Nathan, p. 29-49.
- Falardeau, E., Gagné, J-C. 2012. L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. In *Enjeux*, n°83, p. 91-120.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Giasson, J. 2012. *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. 2007. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » *Education et Didactique*, vol. 1 n°3 [en ligne]. URL : <http://educationdidactique.revue.org/232>. (Consulté le 28 février 2015)
- Guély, E. 2007. « Développer et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques ». Colloque *Méthodologie innovantes et alternatives en didactique des langues*, 40^e rencontre de l'ASDIFLE, [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/03/47/PDF/proposition.pdf>. (Consulté le 01 juin 2015)
- Haroun, Z. 2011. « Les débats interprétatifs en contexte scolaire algérien : quel(s) apport(s) aux pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit ». *Synergies Algérie, L'enseignement-apprentissage des langues : méthodologies et pratiques de classe*, n°12, p.163-172.
- Irwin, J. W. 1991. *Teaching reading comprehension processus*. Needham Heights.

- Joolé, P. 2008. *Comprendre les textes écrits. Textes littéraires, textes documentaires et textes informatifs*. Paris : Retz.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009a. *Référentiel général des programmes*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009b. *Document d'accompagnement au nouveau programme de française 5^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009c. *Programme de français. 5^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2008. *Manuel de français. 5^e année primaire*. ONPS.
- Pierre, R. 1994. « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire ». In: Boyer, J-Y, Dionne, J-P, Raymond, P., *Evaluer le savoir-lire, Montréal : Les Editions logiques*, p. 275-315.
- Quivy, R., Van Campenhoutd, L. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Roulet, E. et al. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Scallon, G. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : de boeck.
- Simon, J.P. 2003. « Former des maîtres de lecture par une initiation à une recherche en didactique ». In : *Enjeux*, n° 55, p. 3-10.
- Simon, J.-P. et al. 2009. *Apprendre à expliquer à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP.
- Simon, J.-P. 2010. « Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle ». In : Auriac-Peyronnet, E. (dir.). *Psychologie de l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Turcotte, A-G. 1994. « Compétences et perception du lecteur évalué de façon authentique ». *LIDIL. L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*, n° 10, p.13-37.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Notes

1. Référentiel général des programmes (MEN, 2009a), Programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009b) et Document d'accompagnement du nouveau programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009c).

L'apport de la bande dessinée dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de FLE. Cas de la deuxième année secondaire



Yamina Mehdadi

Doctorante, Université Abdelhamid Ibn Bâdis, Algérie

Mostaganem

yamdadi@yahoo.fr

Dr. Khédidja Mokaddem

Université de Sidi Bel Abbès, Algérie

mokaddemkheidja@yahoo.fr

Résumé

Ce travail s'inscrit dans la perspective générale de l'utilisation de la bande dessinée en tant que document authentique dans l'enseignement/apprentissage du FLE et dans celle plus étroite, de sa contribution dans le développement de la compétence scripturale des apprenants au cycle secondaire en contexte algérien. La bande dessinée pourrait-elle combler les lacunes des apprenants à l'écrit? Et dans quelles mesures ce support développerait-il leur compétence scripturale ?

Mots-clés : Bande dessinée, compétence scripturale, cohérence textuelle, créativité, motivation, image, aspect ludique

مساهمة الرسوم المتحركة في تطوير الكفاءة الكتابية لدي متعلمي اللغة الفرنسية في الثانية ثانوي

المخلص: هذا العمل هو جزء من المنظور العام لاستخدام الرسوم الكاريكاتورية في تعليم وتعلم الفرنسية لغة أجنبية ومن المنظور الخاص لمساهمة هذه الرسوم في تطوير الكفاءة الكتابية للمتعلمين في الطور الثانوي و ذلك في سياق جزائري. هل يمكن لهذه الرسوم الكاريكاتورية ملء فجوات المتعلمين في الكتابة و إلى أي مدى سيساهم هذا السند في تطوير كفاءتهم الكتابية. **الكلمات المفتاحية:** رسوم كاريكاتورية - الكفاءة الكتابية - التناسق النصي - الإبداع - التحفيز - الصورة - الجانب الممتع

The contribution of comics in the development of scriptural competence among learners of FSL at the second year of secondary School

Abstract

This work is part of the general perspective of the use of comics as an authentic document in the teaching/learning of French as a Foreign language and in a closer way, for its contribution in developing the scriptural competence of learners of secondary cycle in Algerian context. Could comics fill the gaps of learners in writing? And to what extent this support would develop their scriptural competence?

Keywords: Comics, scriptural competence, textual coherence, creativity, motivation, picture, fun aspect

Introduction

Le point de départ de notre recherche prend sa source dans un questionnaire autour des difficultés éprouvées par des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère (fle), plus précisément dans l'écrit en cette langue.

Voulant, initialement, travailler sur un point précis, à savoir les difficultés orthographiques des apprenants du secondaire, nous avons effectué une pré-enquête dans une classe de deuxième année du secondaire. A notre grand étonnement, nous avons remarqué que les apprenants censés posséder des acquis aussi bien langagiers que scripturaux avaient des difficultés beaucoup plus importantes : ces apprenants n'arrivaient pas à écrire et ceux d'entre eux qui osaient écrire, se limitaient à rédiger deux ou trois lignes, ce qui pose, à notre sens, un problème majeur car l'écrit est l'une des conditions de la réussite puisque dans le système éducatif algérien, l'apprenant est évalué durant tout son cursus scolaire à travers son écrit (devoirs, examens...).

Cette constatation nous a amenée à nous intéresser aux moyens mis en œuvre dans les programmes pour pallier les difficultés et venir à bout des lacunes des apprenants. C'est ainsi que nous avons consulté et analysé le manuel scolaire de cette même année (2^{ème} année secondaire). Nous avons remarqué la présence d'un support original : la bande dessinée.

Il s'avère cependant que cette dernière n'est exploitée que dans le but de développer et d'améliorer la compétence en compréhension de l'écrit. Nous nous sommes alors demandé s'il ne serait pas aussi utile d'exploiter la bande dessinée comme support - voire recours - pour la production écrite considérant que la bande dessinée serait un document nouveau, original qui pourrait aider les enseignants à aborder frontalement les points de langue - des plus élémentaires aux plus élaborés - qui posent problème aux apprenants sur le plan de l'expression écrite.

Partant des constatations et des pistes que nous venons d'évoquer, nous nous sommes posé la question : Dans quelles mesures la bande dessinée utilisée dans l'enseignement/ apprentissage du fle en contexte algérien pourrait-elle contribuer au développement de la compétence scripturale chez des apprenants de deuxième année secondaire ?

En réponse à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses que nous formulons comme suit :

L'analyse et la mise en exergue de l'enchaînement des images dans la bande dessinée permettraient de servir de modèle aux apprenants pour ce qui concerne la cohérence et la cohésion indispensables à toute production écrite.

Le caractère ludique de la bande dessinée pourrait constituer un facteur motivant et inciter les apprenants à la créativité en écriture.

1. Matériel et méthodes

Dans notre enquête, nous avons opté pour deux moyens d'analyse : une étude comparative et un questionnaire adressé aux apprenants. Le but de notre enquête est, effectivement, de montrer l'apport de la bande dessinée dans le développement des écrits des apprenants de la deuxième année secondaire.

1.1. La démarche comparative

Nous avons opté pour la démarche comparative car cette méthode nous semble la méthode la plus adéquate pour affirmer ou infirmer nos hypothèses. En effet, en comparant, nous arrivons à voir avec plus de clarté la différence et le développement des écrits des apprenants (si développement il y a). Grâce à la comparaison, nous pouvons déceler les avantages et les inconvénients, les points forts et les points faibles dans les textes produits.

Nous avons comparé deux types de production écrite : la production écrite à partir d'une consigne (un sujet d'écriture) et deux productions écrites à partir de deux bandes dessinées. Le sujet de la première expression écrite est le suivant : « Imaginez une histoire à travers laquelle vous montrez que l'eau est une nécessité dans la vie de chaque être humain ». La première bande dessinée est intitulée « peno », scénario de Michel Duffour et publiée aux Editions Glenat est une bande dessinée qui raconte les aventures d'un petit garçon. La deuxième bande dessinée utilisée est une bande dessinée présente dans le manuel scolaire de la deuxième année du secondaire p 107. Cette bande dessinée, une adaptation du récit *la terre et le sang* de Mouloud Feraoun, est constituée de cinq vignettes. Nous voulions donc essayer, avec les apprenants, une nouvelle méthode d'écriture qui est, à notre sens, plus amusante et plus productive.

1.2. Le questionnaire

En ce qui concerne le second moyen d'analyse, nous nous sommes servi d'une enquête par questionnaire pour étoffer notre travail. En effet, le questionnaire que nous avons élaboré est composé de huit questions fermées, cinq questions ouvertes et huit questions à choix multiples. Ces questions portent sur l'écriture en langue française, l'écriture en tant qu'activité (la production écrite), la bande dessinée, son utilisation en classe, l'écriture à partir de la bande dessinée, la motivation, les activités ludiques. Ce questionnaire a pour but de sonder les apprenants sur leurs difficultés à l'écrit, les causes de ces difficultés et l'efficacité des moyens de remédiation par le biais de l'utilisation de la bande dessinée en classe.

2. Éléments d'étude

Dans la compétence scripturale, il y a plusieurs composantes qui entrent en jeu comme les fautes orthographiques, la concordance des temps, etc. Nous, deux composantes : la cohérence textuelle et la créativité.

2.2. La créativité

Selon Geneviève Gaël et Monique Noël (2004, vol 16), la créativité est un terme inventé par Guilford, un psychologue américain. Ce dernier a affirmé que c'est une compétence essentielle présente chez toute personne mais qui existe selon différents niveaux, certains pourraient être plus créatifs que d'autres. Il a ajouté aussi que c'est une compétence qui pourrait être développée (C'est ce que nous essayerons de prouver à travers notre travail).

2.2.1. La cohérence textuelle

La cohérence textuelle est une notion très importante pour la compréhension et la production d'un texte, notion très importante mais aussi très ambiguë car plusieurs recherches ont été faites sur la cohérence et elles ne donnent pas toutes la même définition.

Odette Gagnon dans *Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés* affirme que la cohérence est indispensable dans la construction d'un texte :

« Tout comme le recto d'une feuille ne peut s'imaginer sans son verso, ou le côté pile d'une pièce de monnaie sans son côté face, le texte ne peut s'imaginer sans cette qualité qui fait de lui un texte : la cohérence ». (2003 : 53)

Charolles, cité par Céline Carbonnau et Clémence Préfontaine dans *Enseigner et évaluer la cohérence textuelle* (2005 : 88) considère que la cohérence est composée de quatre méta-règles :

La métarègle de répétition/continuité : Pour un bon enchaînement et une continuité d'un texte, il faut qu'il ait une répétition du thème sans que cela soit abusif sinon cette répétition représenterait des écarts dans l'écrit.

La métarègle de progression/organisation : pour faire avancer un texte il faut ajouter à chaque fois une nouvelle information tout en sachant organiser ces informations et les séparer selon des phrases et des paragraphes.

La métarègle de non-contradiction : comme son nom l'indique, selon cette règle, il ne faut pas qu'il ait des contradictions dans le sens d'un texte.

La métarègle de relation : il s'agit de relier les mots et le sujet dont ils traitent de manière logique et adéquate.

2.3. Pourquoi ces deux composantes ?

La cohérence textuelle, parce que nous la considérons comme l'une des conditions de la réussite d'un texte écrit. En effet, même si un texte est bien écrit et sans erreurs mais s'il n'est pas cohérent, il ne sera pas compris. De plus, la cohérence textuelle est l'indice du bon enchaînement des idées de l'apprenant. La créativité parce que plus l'apprenant produit des énoncés plus c'est l'indice de la maîtrise de la langue et de la richesse du vocabulaire de l'apprenant.

3. Résultats

3.1. Résultats de la production écrite à partir d'une consigne

En analysant un échantillon de trente copies produites par les apprenants, nous avons constaté que :

Les apprenants ne se sont pas attachés à la consigne de la production écrite « Imaginez une histoire... ». La plupart d'entre eux sont allés vers des définitions de l'eau, ses composants... Il n'y avait ni imagination ni originalité.

La fluidité des idées n'est pas visible. Dans un écrit, L'apprenant « cite » quatre idées au maximum. Là, nous avons bien choisi le verbe « citer » parce que les apprenants citent des idées mais ne les développent pas. Par conséquent, il n'y a pas d'élaboration (par exemple, l'apprenant dit que l'eau est nécessaire à la vie mais ne dit pas pourquoi ou comment).

L'efficacité est quasi-absente, les apprenants n'utilisent presque pas d'expressions pour convaincre le lecteur. Nous trouvons quelques expressions comme « nécessaire », « indispensable », « il faut », « nous devons » mais il n'y a pas de réelle tentative pour convaincre.

Pour la cohérence, tous les apprenants ont, au moins, trois écarts de cohérence dans un seul texte. Les écarts les plus répandus chez les apprenants sont :

La répétition d'un mot ou d'un pronom plusieurs fois dans un seul texte.

La suppression d'un des éléments constitutifs de la phrase (sujet, verbe ou complément).

Des écarts dans le genre des mots.

Des écarts dans le référent, ce dernier est parfois ambigu et d'autrefois totalement absent.

Des écarts dans d'organisation : les apprenants n'utilisent pas des organisateurs ou ne savent pas les placer dans leurs textes.

Les apprenants ont tendance à ne pas organiser leurs idées selon des paragraphes. Quelques apprenants ont écrit tout le texte en un seul paragraphe.

Les apprenants avancent, parfois, plusieurs idées mais ils ne les mettent pas en relation ce qui rend le texte brouillant.

3.2. Résultats de la deuxième production écrite

Après avoir analysé les copies de cette deuxième production, nous avons remarqué qu'il y a une amélioration dans les écrits des apprenants et cela parce que :

Les apprenants sont plus créatifs car leurs idées sont plus fluides par rapport aux premières (celles de la première production écrite). En effet, les apprenants ont avancé plusieurs idées, pour chaque image, ils ont donné une nouvelle idée et ils l'ont développée.

Les apprenants sont très originaux dans leurs productions, chacun a interprété les images à sa manière. Par exemple, il y avait plusieurs interprétations concernant le premier personnage (un monsieur méchant, un grand-père, un menuisier, un brocanteur, un vendeur, un grand monsieur qui n'a pas de famille, un bricoleur, un monsieur qui répare et vend des objets...).

Il en est de même pour le deuxième personnage, certains y voyaient le petit-fils du vieux monsieur, d'autres comme un enfant qui jouait à côté de la maison, un garçon qui s'ennuyait, un enfant triste... En ce qui concerne l'endroit où se passe l'histoire, quelques apprenants l'ont interprété comme un magasin, d'autres comme une cave ou encore une maison en bois, maison dans une forêt, une boutique, une modeste maison...

L'efficacité avait également sa part dans les productions écrites. Beaucoup d'apprenants ont fini leurs textes avec des conclusions qui avaient pour but de convaincre le lecteur de l'importance des idées avancées telles que (c'est avec de petites choses qu'on fait plaisir aux gens, la gentillesse crée le bonheur sans cesse, quand on est de bon cœur, on peut s'estimer heureux...).

Nous avons constaté aussi que les écarts de la cohérence textuelle ont beaucoup régressé :

Les écarts de répétition, de genre, d'ambiguïté du référent ont diminué.

Les idées des apprenants sont plus ordonnées et plus enchaînées.

Les apprenants ont commencé à utiliser des organisateurs de texte.

Les écrits des apprenants sont divisés en paragraphes.

Quasi-absence des contradictions sémantiques.

3.3. Résultats de la troisième production écrite

D'après les résultats de cette troisième production écrite, nous avons constaté que les écrits des apprenants se sont améliorés et cela en créativité et en cohérence textuelle. Effectivement, les écrits des apprenants sont, de manière globale, cohérents, nous ne trouvons que rarement des écarts de répétition et d'ambiguïté. La contradiction sémantique est quasi-inexistante et les idées de toutes les productions écrites sont claires, compréhensibles et enchaînées selon un ordre logique (utilisation des organisateurs, segmentation des textes en paragraphes, ponctuation, ...).

Du côté de la créativité, les apprenants étaient efficaces, leurs idées étaient généralement fluides, élaborées, développées et détaillées. Ils ont surtout fait preuve d'une grande imagination et originalité, chacun a imaginé une fin originale et complètement différente des autres.

A partir des résultats des trois productions écrites, nous avons remarqué une grande amélioration avec les productions à partir de bandes dessinées, et cela dans les deux niveaux.

Au niveau de la cohérence textuelle, les textes sont globalement cohérents, les idées enchaînées et il n'y a pas de contradiction entre elles.

Au niveau de la créativité, les apprenants sont très originaux, ils ont fait preuve d'une grande capacité d'imagination. Les idées sont détaillées et fluides, les textes sont devenus plus longs. Un apprenant qui a écrit un seul paragraphe dans la première production écrite arrivait à écrire deux, voire trois paragraphes dans les deux productions écrites qui suivaient. Avec la bande dessinée, ils osent écrire même dans des temps compliqués tels que le passé simple et le plus-que-parfait.

4. Interprétation des résultats

Au début de notre travail, nous avons juste émis des hypothèses. Une fois achevé, ces hypothèses sont confirmées. La bande dessinée a un apport au sein de la classe du FLE, du moins en production écrite. Nous allons en fournir l'explication.

4.1. L'apport de la bande dessinée en cohérence textuelle

Concernant la cohérence textuelle, il est évident que la bande dessinée aide l'apprenant à être cohérent dans son écrit. La bande dessinée est une suite de vignettes ou bien d'images enchaînées selon un ordre chronologique et logique et cet enchaînement se reflète automatiquement dans la production écrite des apprenants.

Dans ce sens, Michel Thiébault a avancé dans son ouvrage *Pour une éducation à l'image au collège* (2002 : 75) :

« Juxtaposition d'images sur une planche, la bande dessinée donne à voir un montage d'images sur une planche, la bande dessinée donne à voir un montage d'images dans une simultanéité, succession d'images vues l'une après l'autre ».

Effectivement, la bande dessinée, amène l'apprenant à se lancer dans l'écriture puisqu'il n'a plus à se poser les questions « par quoi commencer ? », « quoi dire ? », « comment conclure ? » ? Etc. La bande dessinée est là, l'apprenant n'a qu'à raconter, elle assure une cohérence au niveau textuel (enchaînement, ordre logique,...) mais aussi au niveau sémantique.

4.2. Apport de la bande dessinée en créativité

4.2.1. Apport de l'image

L'image, cet élément qui fait de la bande dessinée une bande dessinée, aide beaucoup l'apprenant à produire un texte et cela pour plusieurs raisons, parmi lesquelles, l'image est l'un des moyens importants de communication, elle est même un moyen de communication universel, grâce au développement des médias audio-visuels et qui trouve de plus en plus d'applications dans l'enseignement et l'éducation. C'est, également, un support qui intéresse l'apprenant puisque ce dernier vit dans un univers d'images (magazines, publicité, télévision, etc.).

4.2.2. La bande dessinée facilite la lecture

Les bandes dessinées utilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE sont écrites de gauche à droite et de haut en bas comme l'écriture en langue française, ce qui facilite sa lecture.

Les images (les vignettes) de la bande dessinée sont grandes, donc visuellement fortes et par conséquent elles attirent l'attention du lecteur. Elles présentent, également, un contraste par rapport à la page et cela par son volume et ses couleurs ce qui focalise la concentration du lecteur. En lisant un texte, il est difficile de déceler les différentes

idées dès la première fois alors qu'avec la bande dessinée, l'histoire est compréhensible dès la première lecture. De plus, plus une illustration est grande plus elle attire l'attention du lecteur, ce qui est le cas de la bande dessinée qui ne contient pas une image mais plusieurs.

Donc, la bande dessinée procure un certain confort par rapport à l'acte de lire puisqu'elle le facilite par ses vignettes et sa mise en page et puisque la bande dessinée facilite la lecture, elle facilite également l'écriture car chacune de celle-ci entraîne l'autre.

4.2.3. La bande dessinée : un aspect ludique

La bande dessinée, et plus généralement l'image, a un aspect ludique et attrayant. Les apprenants habitués à écrire à partir de consigne ont accueilli ce support avec beaucoup d'enthousiasme, plusieurs dans leurs réponses à notre questionnaire ont dit qu'écrire à partir de ce document est comme un jeu, c'est une activité ludique. En effet, en écrivant à partir d'une bande dessinée, l'apprenant ne sent plus l'écriture comme un obstacle, une tâche difficile à accomplir, il l'a considérée plutôt comme un jeu, il va écrire pour le plaisir procuré par cette activité.

4.2.4. La bande dessinée: un aspect motivant

R. Viau (2006 : 34) affirme qu'il existe trois questions qui influencent la motivation d'un apprenant (Pourquoi ferai-je cette activité ? Est-ce que je suis capable de l'accomplir ? Ai-je un certain contrôle de son déroulement et ses conséquences ?). Si l'apprenant trouve les réponses à ces trois questions, il n'aura pas de difficultés à accomplir une activité puisqu'il sera motivé.

La bande dessinée, du moins l'écriture à partir de la bande dessinée, assure les réponses à ces trois questions. Pour la première question : « pourquoi ferai-je cette activité ? » La réponse est : « pour le plaisir procuré par ce document », à la deuxième question : « est-ce que je suis capable de l'accomplir ? » La réponse est : « oui », car, à travers son aspect ludique et motivant, la bande dessinée procure une sécurité à l'apprenant. Ce dernier aura la confiance nécessaire en lui pour faire l'activité. Quant à la troisième question : « Ai-je un certain contrôle sur son déroulement et sur ses conséquences ? » La réponse est toujours : « oui », car dans les deux bandes dessinées que nous avons choisies d'utiliser, l'apprenant contrôle la fin de l'activité.

4.2.5. Ecrire à partir de la bande dessinée: un moment d'imagination

L'écriture à partir de la bande dessinée, en plus d'être ludique et motivante, est un moment où l'apprenant pourrait laisser libre cours à son imagination, un moment qu'il ne peut pas vivre tout le temps en classe. En introduisant les deux bandes dessinées, nous avons remarqué que les apprenants ont fait preuve d'une grande imagination. Dans la première bande dessinée, chaque apprenant a imaginé et interprété à sa manière (les personnages, l'endroit, l'histoire...).

La bande dessinée, à travers son caractère polysémique donne, selon L. Bardin (1975 : 99), « une pluralité de sens possibles » et frappe l'imagination de l'apprenant et l'image, qui selon M. Thiébault (2004 : 94), « vaut mille mots » devient un prétexte de raconter une histoire.

4.2.6. La bande dessinée et l'interprétation

A partir des résultats obtenus, nous avons remarqué que les apprenants utilisent tantôt la dénotation (description du lieu, des personnages, de l'histoire...) tantôt la connotation (interprétation des dialogues, du métier du personnage, ...). Il se manifeste, donc, une tendance à mêler des éléments descriptifs et des éléments interprétatifs.

4.2.7. Ecrire à partir de la bande dessinée: un moment d'autonomie

Nous avons évoqué, auparavant, que l'écriture à partir de la bande dessinée est un moment d'imagination, l'apprenant est libre de choisir, d'imaginer et d'interpréter. Il est, par conséquent, autonome.

Un apprenant autonome est un apprenant responsable de son apprentissage. A partir de la bande dessinée, l'apprenant est responsable d'écrire comme bon lui semble et cela selon ses niveaux de compétences.

Conclusion

Les résultats obtenus et l'analyse que nous avons pu faire nous amènent à considérer que l'utilisation de la bande dessinée en classe de langue, au-delà de la dimension ludique qu'elle introduit et qui n'est pas négligeable, provoque en retour des effets positifs. Effets qui rejaillissent non seulement sur la maîtrise de certaines compétences linguistique et scripturale mais aussi sur la créativité.

Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. 1996. *Vers une didactique de l'écriture, une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : INRP.
- Conseil de l'Europe (ND). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs, politiques linguistiques*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe,
- Cuq, J-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Demeurisse, G. 1988. *Le travail autonome, itinéraires pédagogiques*. Lille : CRDP.
- Fialip-Baratte, M. 2007. *La construction du rapport à l'écrit, l'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Onillon, S. 2008. *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne : Éditions Scientifiques Internationales.
- Piéron, H. 1951. *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- Reichler-Béguelin, M.J, Denervaud, M.J. 1990. *Ecrire en français (cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite)*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Thiebaut, M. 2002. *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris : Hachette Education.
- Viau, R. 2006. *La motivation en contexte scolaire. Editions du renouveau pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.
- Robert, J.P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ed. Ophrys.
- Bendiha, D. 2007. « La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE ». *Synergies Algérie* n° 1, p. 235-240.
- Bardin, L. 1975. « Le texte et l'image ». *Communication et langage* n° 26, p. 98-112.
[En ligne] : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1975_num_26_1 [Consulté le 30 juin 2015].
- Gagnon, O. 2003. « Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés ». *Québec français*, n° 128, p. 62-66. [En ligne] : <http://id.erudit.org/iderudit/55783ac> [Consulté le 30 juin 2015].
- Carbonneau, C., Préfontaine, C. 2005. « Enseigner et évaluer la cohérence textuelle ». *Québec français*, n° 138, p. 78-81. [En ligne] : <http://id.erudit.org/iderudit/55464ac> [Consulté le 30 juin 2015].

La compréhension de l'écrit chez les adultes en classe de FLE : entre attentes des enseignés et difficultés des enseignants



Leila Bouchebcheb

Doctorante. ENS de Constantine, Algérie

leyla_bouch@yahoo.fr

Résumé : La compréhension de l'écrit en lecture est une des questions d'enseignement / apprentissage considérée comme fondamentale. Les problèmes que rencontre l'enseignant dans sa pratique dans ce domaine sont toujours estimés comme des entraves à l'ensemble des acquisitions universitaires. Cependant qu'est-ce que comprendre ? La réponse à cette question est forcément multiple. Dans une perspective didactique, une manière de répondre peut être de se demander comment les enseignants conçoivent le travail sur le sens dans le cadre des activités de lecture/compréhension de l'écrit qu'ils proposent à leurs apprenants. Afin de répondre à ces questions, notre article se propose de faire part de quelques observations sur la mise en place d'une situation de compréhension de l'écrit en lecture auprès des étudiants du niveau II au CEIL de Constantine. Quelques propositions d'aide s'appuient sur des situations que nous même avons expérimentées.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, lecture, sens difficultés des apprenants, proposition d'aide

بين توقعات المتعلمين: الفرنسية اللغة الأجنبية قسم معرفة القراءة والكتابة القراءة بين البالغين
في صعوبات المدرسين

المخلص: قراءة النص و فهمه تعتبر واحدة من القضايا الأساسية في مسار تعليم \ تعلم. إن المشاكل التي يواجهها المدرس في مجال ممارسته لا تزال عائقا أمام تحقيق شامل للمكتسبات الجامعية. ولكن ما هو الفهم ؟ الإجابات على هذا السؤال بلا شك متعددة. من خلال متصور تعليمي، هناك وسيلة للإجابة، بحيث يتساءل المدرس عن كيفية العمل على إيصال معنى النص إلى المتعلم في إطار نشاطات قراءة/فهم النصوص. وللإجابة على هذه الأسئلة، يقترح مقالنا هذا تقديم ملاحظات من خلال نشاطات مخصصة لقراءة/فهم النصوص التي تدرس لطلاب مستوى II للغة الفرنسية بمعهد التعليم المكثف للغات بجامعة قسنطينة. بعض المقترحات قد أسندت كدعم من خلال تجربتنا الخاصة في هذا الميدان.
الكلمات المفتاحية: قراءة، فهم النص، المعنى، صعوبات المتعلمين، اقتراح تسهيلات.

The reading literacy among adults in fle class: between expectations of taught and difficulties of teachers

Abstract

The reading is a reading learning issues considered fundamental. The problems faced by teachers in their practice in this area are still valued as an impediment to the overall achievement at school. But what is understanding? The answer to this question is always multiple. In a didactic perspective, a way to respond may be wondering how teachers design work on the sense in the context of reading activities / reading they offer to their learners. To answer these questions, our article is to share some observations on the establishment of a position of reading comprehension in reading among students of level II at CEIL (Centre for Intensive Language Teaching) of Constantine and problems encountered by FFL teachers, on ground in this area. Some proposals for support are based on situations we've experienced the same.

Keywords: reading literacy, reading, the sense, difficult of learner, aid proposals

1. Constat d'une situation

La didactique a pu bénéficier pendant longtemps de l'évolution de nombreuses disciplines auxquelles elle s'est référée pour établir ses présupposées théoriques. Parmi ces disciplines récentes, nous citons, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatolinguistique, le cognitivisme et la linguistique textuelle. La linguistique textuelle a ouvert un champ nouveau d'investigation, un de ses objectifs est d'apporter un éclairage important aux difficultés que rencontrent certains publics apprenants concernés par l'étude des textes. Plusieurs travaux appliqués à la didactique des langues étrangères, continuent d'y fournir des pistes de réflexion prometteuses dans ce sens. Désormais, linguistes et chercheurs ont un regard plus clair et précis sur les problèmes de compréhension de segments de textes dépassant les limites de la phrase. Gérard Chauveau par exemple définit le savoir lire à partir de huit opérations incontournables : Interroger le support ; Interroger le contenu ; Explorer une quantité porteuse de sens, la phrase ; Identifier des sons, des syllabes, des mots ; Reconnaître des mots globalement ; Anticiper les éléments : reconnaître des classes de mots ; Organiser logiquement les éléments identifiés ;

Décrire, analyser, interpréter, saisir la relation que différentes personnes entretiennent avec l'écrit, se pencher sur leurs pratiques de lecture ainsi que sur leurs représentations de l'écrit, constitue un vaste programme qui renvoie à l'étude de la personne dans son entier. En effet, tout acte de lecture s'inscrit dans un contexte personnel particulier, ainsi que dans un contexte socioculturel particulier qui comprend ses propres règles de fonctionnement. En ce sens, toute pratique de compréhension de l'écrit est un acte de communication qui s'insère dans un environnement socioculturel, lequel en définit la forme et l'usage.

La présente étude met l'accent sur les difficultés que rencontrent les enseignants lors d'une séance de compréhension de l'écrit, elle tente de faire émerger une problématique de l'apprentissage de la compréhension de textes en FLE par des étudiants inscrits

au niveau II du CEIL de Constantine (centre d'enseignement intensif des langues). Il s'agit de dévoiler les relations implicites qui existent entre la compréhension en lecture et l'activité des lecteurs.

Dans le contexte du CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues), l'acte didactique se polarise autour d'objets de savoir et, semble ainsi confirmer le statut d'objet d'enseignement conféré à la lecture. Or, la reconnaissance de l'objet lecture n'est pas sans incidence et renvoie à une conception du lecteur « captif du texte » guidé de façon prescriptive par le contenu textuel et tend alors à oblitérer celle d'un lecteur singulier impliqué dans son processus de compréhension.

Incitées par le constat d'échec que connaît une partie du public universitaire, les recherches sur la compréhension de l'écrit dans le milieu universitaire commencent depuis peu à se développer. Un problème majeur évoqué est celui des difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'accomplissement de leurs tâches, tel que la prise de parole libre, l'exploitation de documents et des ouvrages. C'est de cette mouvance que s'inspire notre présente étude. Vu l'ampleur de ce domaine, nous nous sommes limitée à la compréhension du texte en milieu universitaire (étudiants universitaires inscrits en classe de français langue étrangère Niveau II).

2. Hypothèses de départ

De nombreuses insuffisances entravent l'enseignement du texte et rendent les résultats précaires. Cet état de fait est un handicap pour nos témoins qui se retrouvent du jour au lendemain obligés de poursuivre des études réputées difficiles et cela dans une langue que très souvent ils ne maîtrisent pas, ceci les oblige à suivre en parallèle une formation en FLE qui propose un enseignement avec entrée par la lecture/compréhension de différents types de textes.

L'acte pédagogique au niveau de la classe joue un rôle prépondérant, la méthode de lecture/compréhension des textes ne s'appuie pas sur des bases théoriques claires et méthodiques ce qui l'écarte d'une pédagogie efficace et performante. Les enseignants de leur côté sont amenés à réfléchir seuls sur la conception des cours dans un cadre horaire déjà restreint. Devant le manque d'intérêt des étudiants d'une part, et l'absence d'un programme commun pour l'enseignant d'autre part, ce dernier ne sait plus quel type d'activité devrait-il envisager.

N'étant pas assez avancée dans notre recherche, nous nous sommes limitée dans le cadre de cet article à l'identification des difficultés que rencontrent les enseignants en face de leurs étudiants lors d'une séance de compréhension de l'écrit. Aussi, nous nous interrogeons sur les moyens et sur les pistes concrètes de sa mise en œuvre.

3. Méthodologie

Etant membre dans la composante responsable de la conception des nouveaux programmes et de la réalisation d'un dispositif de formation continue en ligne pour les enseignants de la langue française en Algérie dans le cadre d'un projet de Coopération franco-algérienne sur Fonds de solidarité prioritaire (FSP Algérie-37-2006)¹, et dont l'action principale de sa mission est l'«*Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de la langue française en Algérie* », nous avons pensé utile de rendre compte d'un constat qui pourrait stimuler une recherche plus fouillée, s'inscrivant dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

Une enquête a été réalisée au mois de Mai 2009 auprès des enseignants de la langue française sur terrain (au centre d'enseignement intensif des langues), en vue de collecter des informations sur leurs difficultés en situation d'enseignement apprentissage ainsi que de leurs besoins réels. Leurs réponses en masse à la question n°4 du questionnaire qui leur était destiné ne nous a pas laissée indifférente. Force est de constater que les répliques, clairement révélatrices, incitent à une réflexion. Apportons d'abord les éclaircissements sur le but de l'enquête et de son déroulement avant de présenter les résultats, objet de notre réflexion.

L'enquête effectuée, constituait la phase clé de la réalisation du projet précédemment cité et avait pour visée principale, l'identification des éléments factuels significatifs des difficultés et besoins des enseignants du FLE. Le questionnaire a ciblé les enseignants du FLE du niveau II. Il a été élaboré en co-production par différentes instances responsables de la formation en Algérie : les experts formateurs: CEIL (formateurs des étudiants en FLE des différents niveaux), MEN (Les inspecteurs du Ministère de l'Education Nationale), UFC (formateurs de l'Université de la Formation Continue).

Le questionnaire a abordé plusieurs volets, différents mais complémentaires :

1. Quelles sont les principales difficultés auxquels vous êtes confrontés dans le cadre de votre travail ?

- En compréhension orale
- En compréhension écrite
- En production orale
- En production écrite

2. Qu'est-ce que le groupe FSP pourrait chercher, réfléchir, élaborer, produire pour vous aider ? Qu'est-ce qui vous serait utile (documents « prêt à l'emploi », documents d'aide à la réflexion, suggestions d'activité, ...) ?

4. Analyse et synthèse des questionnaires remplis par des enseignants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL)

Vingt-six questionnaires en tout, répartis en deux groupes de travail (14 + 12). Nous avons choisi finalement de ne pas tenir compte des variables projetées initialement (rural/rurbain/urbain et ancienneté). De façon synthétique, ce qui ressort dans l'ensemble, c'est la lourdeur de la tâche : des programmes chargés au regard du volume horaire alloué à l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE, jugé insuffisant, des manuels peu adaptés, le faible niveau des étudiants, attribué principalement à leur milieu de vie.

La deuxième partie du questionnaire porte sur les besoins et les attentes. Les réponses sont très claires : de la formation en compréhension de l'écrit et de l'aide à la réflexion, ce qui, d'une certaine façon, revient au même. Suggestions d'activités, documents prêts à l'emploi, production de supports et aide méthodologique sont également demandés et des exemples intéressants pour notre travail à venir sont proposés.

La comparaison des résultats obtenus (globalement identiques chez tous les enseignants), démontrent que les problèmes qui se posent en compréhension de l'écrit restent massifs. Comment aborder l'écrit ? Quels textes choisir ? Partir de quel type de questions ?

5. Synthèse des 26 questionnaires renseignés par les enseignants

Retour des questionnaires

Nous avons enregistré 26 retours de questionnaires sur les 26 envisagés donc 100 % du chiffre fixé. Du panel des 26 retours collectés nous avons pu dégager les constatations suivantes :

Compréhension orale	<p>Les autres (21) pointent une CO généralement insuffisante qu'ils attribuent principalement à :</p> <ul style="list-style-type: none">- un manque de temps, lié à un programme chargé et à une exposition insuffisante au français en dehors de l'école (6)- le manque de matériel didactique et de supports adaptés (4)- les programmes et leur choix méthodologique (1)- la non compréhension des consignes (1)
---------------------	--

Compréhension écrite	<p>4 non-réponses ou réponses non exploitables ; Les autres (22) indiquent une CE insuffisante (sauf 1) et mettent en cause :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les manuels : textes inadaptés (longs, complexes, inintéressants, monotones, mal illustrés) (5) - le manque de temps pour une exposition correcte aux apprentissages (4) - dans le même sens, des séquences trop chargées en nombre de sons à travailler (1) - des problèmes de déchiffrage (2) - la difficulté pour l'enseignant à choisir les bonnes questions à poser (1) - la difficile activation des connaissances chez l'étudiant (1) - une réponse assimile la CE à la lecture expressive (1) - pas de raison indiquée (6)
Production orale	<p>Les autres (22) soulignent une PO insuffisante (sauf 1) qu'ils expliquent par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un bain linguistique insuffisant (rien en dehors du CEIL) (6) - des problèmes d'interférences arabe/français et de prononciation (3) - la difficulté à créer de vraies situations de communication, qui soient pas scolaires (1)
Production écrite	<p>Les autres (25) soulignent une PE très insuffisante dont les causes seraient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le manque de connaissances linguistiques (8) : lexique (4), syntaxe (3), orthographe (1) - le difficile réinvestissement des connaissances acquises dans ces domaines (4) et particulièrement lors de la séance consacrée à la compréhension de l'écrit.

Compréhension de l'écrit		
Difficultés d'accès au sens	9/12	<ul style="list-style-type: none"> - problème de déchiffrement ayant pour conséquences l'incapacité à repérer, sélectionner des informations (4/10) - problèmes méthodologiques; didacticopédagogique (supports inadaptés, non motivants, mal illustrés (8/9) - progression des apprentissages: tassements des apprentissages par séquence (plusieurs sons plusieurs graphies) (1/9)
Accès au sens facilité par :	1/12	Le recours à la langue 1

Intérêt particulier : Nous accorderons une attention toute particulière à la colonne 2 relative à la compréhension de l'écrit car elle contient l'item objet de notre étude.

6. Analyse des premiers résultats et expansion du panel :

Les résultats montrent que :

1. Les enseignants sont en difficultés effectives lors de l'enseignement de la compréhension écrite en FLE.

2. Il y a un besoin réel : celui de vouloir se former à la compréhension de l'écrit. La majorité des enseignants 21/26 désirent dans leurs attentes avoir des cours modèles ou bien des outils didactiques pour la mise en œuvre d'activités susceptible d'améliorer leur activité en classe.

7. Eléments d'aide et perspectives

Les enseignants du FLE nous demandent en permanence de les former à la didactique de la compréhension de l'écrit (réponse à la 2ème partie du questionnaire). Comprendre un document écrit devrait être une des premières finalités pédagogiques.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit, serait-il limité au simple fait de poser des questions ? Est-ce simple de construire du sens à partir d'un texte donné ? Suffit-il de bien lire pour bien comprendre ?

Pour cela nous avons tenté, en termes d'aide, lors de l'élaboration de ce qui suit de clarifier notre rôle d'aide à la lecture/compréhension afin d'en dégager des pistes pour répondre aux difficultés rencontrées lors d'une séance de compréhension de l'écrit.

Repérer les difficultés

- Problèmes de préparation et d'organisation du travail : (conception de la programmation des apprentissages, organisation des séquences, préparation de la séance et du matériel nécessaire) ;
- Ne pas arriver à bien baliser les contenus d'enseignement : dans les manuels de français utilisés par les enseignants du CEIL, les activités de compréhension de l'écrit au niveau II sont orientées vers des priorités sélectives (ex : questionnement analytique), mais si l'enseignant les applique sans réfléchir au préalable aux savoirs qu'elles construisent, il n'est pas en mesure d'évaluer leur pertinence ;
- S'interroger sur le contenu, le type de texte sans passer par le travail d'identification des mots ;
- Trop attaché au manuel « un manuel est un outil et un bon outil ne fait pas un bon ouvrier » ;
- Ne pas arriver à observer ses étudiants ;
- Ne sait pas si la séance fonctionne et encore moins si l'apprentissage est acquis ;
- Un souci permanent : Evaluer.

Analyser les difficultés (pourquoi ?)

- Formation insuffisante
- Absence de transfert des contenus de formation dans la classe (difficultés à se voir entrain d'enseigner, difficultés de se projeter)
- Compétences linguistiques et culturelles de l'enseignant
- Préparation des cours centrée sur ce qui va se passer, des compétences à installer en classe en non pas par rapport au manuel utilisé
- Analyse insuffisante des modalités de questionnement et la remise en compte d'un questionnement systématique

Surmonter les difficultés

Savoir appréhender la classe

- Motiver l'apprenant (relation texte-étudiant) comprendre sa motivation si elle existe, la créer si elle n'existe pas **comment ?**
 - L'intérêt du travail (la conscience qu'on est entrain d'apprendre à apprendre, la négociation enseignant-apprenant à propos du choix du texte ;
 - Les activités « de connexion » grâce auxquelles on ne voit pas le temps passer ex : activités ludiques qui favorisent le jeu
 - la relation enseignant-enseigné, penser à l'apprenant plutôt qu'au contenu à enseigner
- Favoriser et diversifier les modes de lecture « balayage », « écrémage », qui vont permettre d'accélérer les vitesses de lecture et qui vont donner aux élèves des stratégies de compréhension
 - Familiariser les élèves avec l'utilisation du livre ;
 - Lecture balayage : permet de construire un circuit de compréhension ; centrée sur la cohésion du texte (connecteurs logiques, temps verbaux, système de désignation des personnages), réduire voire supprimer l'utilisation du dictionnaire pour construire du sens ;
 - Lecture écrémage : centrée sur la cohérence, parcourir rapidement le texte pour repérer les principaux réseaux de sens : ex : de quoi parle-t-il ?
 - Lecture plaisir centrée sur la lecture de textes différents adaptés aux niveaux des élèves : ex : sélection d'extraits de contes.
- Préparer une série de textes de même niveau et garder le même niveau de difficultés jusqu'à ce que l'apprenant y soit à l'aise ;
- Augmenter le niveau de difficultés en lecture graduellement.

Mémoriser l'ensemble (Chauveau, 1997)

- Faciliter la compréhension du texte : ce qui est évident pour l'enseignant ne l'est forcément pas pour l'élève : *Comment faire* ?
 - Se mettre dans la peau des élèves : anticiper leurs réussites et leurs difficultés ; être toujours attentif à leurs réactions ; prendre en compte leurs propos et les inscrire dans le cours de l'explication ;
 - Accompagner la lecture/compréhension de gestes, de manipulations, d'exemples littéraires mais aussi d'anecdotes personnelles ;
 - Prendre en considération les efforts cognitifs déployés par l'apprenant pour acquérir la langue (assurer la mémorisation des différents éléments de la langue (lexique, morphologie, syntaxe ;
 - Procéder à plusieurs écoutes/lectures (entre la première et la deuxième écoute, le taux de compréhension augmente à condition d'être explicite) ;
 - Montrer des images pour résoudre un problème de compréhension ;
 - Donner des questions ouvertes pour laisser s'exprimer les enfants. L'enseignant peut repérer ce qui fait obstacle à la compréhension et prévoir des pistes de travail ex :...
- Développer ses méthodes de travail (l'éclectisme et diversification): pour favoriser l'autonomie de compréhension chez les apprenants et éviter la monotonie des situations imposée par le manuel utilisé :
 - Utiliser au mieux tt ce qui existe (je garde le texte mais je modifie les questions ; je change l'ordre des activités...)
 - Réussir à faire un bon choix de textes, des textes qui font plaisir aux apprenants, à l'enseignant, qui épousent les compétences à atteindre ex : textes courts, slogans pub, extraits de BD
- Enseigner l'autonomie de l'étudiant : *comment* ?
 - Enseigner les stratégies permettant d'acquérir une indépendance d'apprentissage :
 - Deviner le sens des mots grâce au contexte ;
 - Mémoriser ce qu'on vient d'apprendre ;
 - Vérifier les hypothèses de sens ;
 - Favoriser le travail de groupe, par paires, jeu de rôles, solliciter les étudiants les plus timides.

■ Ne pas habituer l'élève au recours à sa langue maternelle (LM) : *comment* ?

- Le document donné à comprendre ne doit pas être traduit même si on accepte que les apprenant le fassent entre eux pour débloquer la compréhension en donnant des mots en arabe) ;
- Inciter les étudiants à lire et à comprendre en français pour réduire les problèmes d'interférence

Conclusion

Sortir des situations inconfortables (ne pas savoir comment aider un apprenant à comprendre) lors d'une séance de compréhension de l'écrit ne doit pas être le seul moteur de réflexion des enseignants. Cette réflexion doit être alimentée aussi par l'envie de bien faire son travail, de revenir sur ses pratiques pour les transformer et surtout d'observer les apprenants. Un savoir-réfléchir ne s'use que si l'on ne s'en sert pas !

Note

1. Le projet FSP-Algérie 37-2006 a pris fin en Décembre 2012.

Bibliographie

Adam, J.-M. 1985. « Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, XIV ; p. 293-304.

Amossy, R. (éd.) 2002. *Pragmatique et analyse des textes*. Tel-Aviv : Presses de l'université de Tel Aviv.

Beacco, J.-C. 1992. « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières ». *Langages* 105, Paris : Larousse.

Chauveau, G. 1991. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Recherche actuelles en psychologie de l'écrit. Paris : Retz.

Synergies Algérie n° 22 / 2015



Contextes éducatifs



Alternance codique chez les professeurs de français fonctionnel en Algérie: stratégie didactique ou contrainte contextuelle ?



Pr. Abdenour Arezki

Université Abderrahmane Mira - Béjaïa, Algérie

arezki_abdenour@yahoo.fr

Salim Guettouchi

Doctorant, Université de Béjaïa, Algérie

sguettouchi@yahoo.fr

Résumé

L'emploi de l'alternance codique dans l'enseignement du français fonctionnel en Algérie est, depuis quelques années, assez courant tant chez les enseignants que chez les apprenants. Le présent article tente d'apporter un éclairage sur l'emploi de cette stratégie en vue de rendre compte de son impact tant positif que négatif sur l'enseignement des disciplines dites techniques et scientifiques.

Mots-clés : alternance codique, français fonctionnel, stratégie didactique, contact des langues

التناوب اللغوي بين مدرسي الفرنسية الوظيفية في الجزائر:
إستراتيجية تعلم السياقية أو قيود؟

المخلص: استعمال التناوب اللغوي في تعليم الفرنسية الوظيفية أضحى، منذ عدة سنوات، سائدا سواء عند الأساتذة أو عند المتعلمين. هذا المقال يسلط الضوء على استعمال هذه الإستراتيجية التعليمية من أجل الوقوف على تأثيرها الإيجابي أو السلبي على التعليم في ميدان الشعب التقنية والعلمية.

الكلمات المفتاحية : التناوب اللغوي - الفرنسية الوظيفية - الإستراتيجية التعليمية - اتصال اللغات.

**Code switching among functional French teachers in Algeria:
contextual learning strategy or constraint?**

Abstract

The use of code switching in teaching functional French in Algeria in recent years, has been quite common among teachers rather than learners. This article attempts to shed light on the use of this strategy to realize its impact, both positive and negative, on the teaching of the so-called technical and scientific disciplines.

Keywords: code switching, functional French, teaching strategy, languages contact

Introduction

Dans son ouvrage *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Louis-Jean Calvet écrit (1999 : 43) :

« Où qu'ils (les hommes) soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elle ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait ».

Cette affirmation résonne comme un avertissement tant son auteur veut, semble-t-il, nous mettre en garde contre une nouvelle réalité linguistique que l'on a tendance à ignorer, voire occulter. En effet, à l'exception de quelques populations en Amazonie et en Afrique centrale, nul peuple, nulle communauté aujourd'hui n'est à l'abri des croisements culturels et linguistiques.

Aussi, face à cette nouvelle donne, était-il naturel et nécessaire que la didactique des langues étrangères engagerait une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues en milieu plurilingue. Elle a tenté ainsi de mettre à profit ce nouveau contexte en transposant des phénomènes plurilingues relevant, jusque-là, du seul domaine de la sociolinguistique pour en faire des stratégies d'enseignement. C'est ainsi par exemple que l'alternance codique a été rehaussée en une véritable stratégie dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les recherches didactiques récentes ont montré que l'alternance joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère ; employer plusieurs langues n'est donc plus considéré comme défavorable à l'apprentissage d'une langue. Au contraire, le passage d'une langue à une autre peut servir de « levier » à l'apprentissage de nouveaux savoirs linguistiques.

L'emploi de ce phénomène polyglossique en milieu universitaire algérien est, depuis les années 1990, assez courant tant chez les enseignants que chez les apprenants. Le recours à l'alternance codique dans l'enseignement est motivé, semble-t-il, soit par une obligation à combler un déficit de moyens en langue étrangère, soit par une volonté réelle d'en faire une véritable stratégie dans la transmission des savoirs.

Les enseignants semblent toutefois partagés quant à l'efficacité de cette stratégie malgré les nombreuses recherches tendant à didactiser l'emploi du code-switching. D'aucuns vont même jusqu'à émettre des réserves quant aux avantages de cette stratégie utilisée, selon eux, pour faire face uniquement à une contrainte contextuelle. Le recul de la langue française dans le pays suite aux différentes politiques linguistiques - notamment la politique d'arabisation - serait la cause de ce recours systématique à l'alternance codique.

Toutes ces réserves révèlent la difficulté de modifier/faire évoluer les habitudes d'enseignement et les représentations communes. Ce scepticisme a entraîné, selon V. Castellotti (2001 : 10),

« un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l'installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants, d'un véritable tabou frappant tout recours à la langue première, jugée inutile, néfaste, voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages en langue étrangère ».

Mais même si sous le poids de la contrainte et de l'urgence que l'alternance codique a fait son « intronisation » dans les pratiques pédagogiques dans notre pays, il n'en demeure pas moins que celle-ci a requis désormais le quitus des didacticiens qui la considèrent comme une véritable stratégie facilitant l'apprentissage tant linguistique que cognitif.

Les études récentes en didactique des langues étrangères l'ont bien montré. Daniel Coste écrit :

« Quasi unanimement, ces diverses études ont tendu non seulement à déstigmatiser de telles pratiques d'alternance, mais encore à les valoriser en soulignant les rôles discursifs, communicationnels, cognitifs, identitaires et culturels qu'elles remplissent. » (1999 : 191).

Mais cette valorisation justifie-t-elle pour autant l'usage systématique de l'alternance codique à l'université par des enseignants n'ayant aucune formation théorique ou pédagogique ? Et quelles en sont les incidences tant positives que négatives sur l'enseignement du français fonctionnel dans le contexte algérien ?

Aussi, le présent article tend-il à répondre à ces questions en rendant compte, par le biais d'une enquête sur le terrain, de la portée réelle de cette expérience, loin des *a priori* et des représentations individuelles et/ou sociales.

Nous estimons qu'il est temps de faire l'état de lieu d'une expérience après un peu plus de trois décennies de sa mise en œuvre dans l'enseignement du français fonctionnel dans notre pays. L'intérêt que revêt cette enquête est d'autant plus important qu'elle met au clair les avantages et les difficultés intrinsèques de l'alternance codique entre langues aux statuts différents :

- Le Français, langue véhiculaire mais aussi langue de savoirs et de technologies.
- L'arabe standard, langue véhiculaire utilisée notamment dans le système éducatif, la presse, la télévision, les discours politiques...etc.
- L'Arabe dialectal et le berbère, langues vernaculaires essentiellement parlées. Mais elles constituent les langues maternelles de la majorité de la population algérienne.

Les études faites, jusque-là, sur le code-switching en contexte didactique analysaient, pour la plupart, une alternance entre langues voisines aux statuts plus ou moins semblables, (Français/Allemand), (Français/Italien), (Français/Portugais) et, de surcroît, sur des publics scolaires de bas âge.

1. Le Contexte et les données

Le corpus de ce travail de recherche a été recueilli à Biskra. Une wilaya de l'intérieur du pays située dans une zone que partagent deux sphères linguistiques (berbérophones au nord et arabophones au sud). Cette wilaya reste en effet l'une des rares régions qui vit et « respire » au quotidien la diversité culturelle et linguistique qui caractérise le pays. Elle présente, de ce fait, une configuration linguistique multiple avec la présence des principales langues : L'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère sous sa variété chaouïe, et le français.

Le corpus est constitué d'enregistrements recueillis auprès des enseignants du département Génie civil de l'université Mohamed Khider. Notons ici que ces enseignants, avant d'exercer dans ce département, n'ont pas bénéficié des mêmes conditions de formation. Ils ont eu des parcours plus ou moins différents tout au long de leurs études scolaires et universitaires. Les plus âgés, par exemple, n'ont pas fait l'école fondamentale et ont suivi leurs études supérieures dans des universités étrangères notamment en France, Angleterre et Russie. Les plus jeunes, quant à eux, ont fait toute leur formation en Algérie, y compris les études de post-graduation. Ce parcours différent des uns et des autres n'est pas sans incidences sur leurs compétences linguistiques et pédagogiques, ainsi que sur leur comportement à l'égard des langues utilisées dans ce département.

Dans notre pré-enquête qui a précédé la collecte des données, nous avons pu constater également qu'en l'absence d'instructions officielles, chaque enseignant y va de son propre chef quant au choix de la langue d'enseignement dans ce département ; même si nous avons relevé, toutefois, une unanimité autour de l'emploi de la langue française à l'écrit.

2. Absence d'une «Langue Officielle» de La classe

Si, à l'écrit, le français semble incontournable voire obligatoire notamment dans les épreuves d'évaluation, il n'en est pas de même de l'oral où nous avons décelé, en passant d'une classe à une autre, l'utilisation d'une multitude de langues : le français, l'arabe standard, l'arabe dialectal mais surtout cette langue hybride faite de ces trois codes linguistiques que nous qualifions a priori de mélange linguistique.

Ce qualificatif que nous nous sommes permis de donner à cette langue est dû, à notre sens, à l'absence constatée dans le discours des enseignants utilisant ce type de langue, d'une organisation discursive cohérente tant sur le plan lexical que syntaxique. Le passage d'un système linguistique à un autre dans les productions langagières de ces formateurs est tel, en effet, qu'il est impossible parfois d'en dégager une langue dominante d'enseignement.

Toutefois, cette première remarque n'est pas à généraliser à tous les enseignants de ce département. L'absence pour ainsi dire d'une «langue officielle» de la classe en raison de l'utilisation excessive de discours mixtes et mélangés, est perceptible notamment chez la nouvelle génération d'enseignants.

Cela nous a amené à faire abstraction des deux critères que nous avons arrêtés initialement, à savoir le grade et le sexe dans le recueil des données, en n'y retenant que celui de l'âge des informateurs appelés à fournir des données à notre corpus. Ce choix semble justifié puisque nous avons pu constater, à travers les cours auxquels nous avons assisté, que l'âge étant le seul critère qui opère une nette décantation entre les productions langagières des enseignants de ce département. Nos présupposés quant aux «grade» et «sexe» se sont donc révélés infondés.

D'autres remarques non moins importantes et qui confortent notre choix, ont été relevées lors de cette pré-enquête. Il s'agit de celles ayant trait aux choix des langues alternées dans le discours des enseignants de ce département. En effet, si les alternances codiques français/arabe standard et français/arabe dialectal sont certes utilisées, il n'en reste pas moins que l'emploi massif de l'une ou de l'autre est régi, avons-nous constaté, par deux facteurs essentiels : l'âge des enseignants et la nature des activités d'enseignement.

Les enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés, par exemple, ont une préférence pour l'alternance de type français/arabe dialectal, contrairement à l'autre génération d'enseignants qui optent, quant à eux, pour l'autre alternance codique français/arabe standard, tout en reconnaissant toutefois à ces derniers une aptitude à tenir un discours assez cohérent notamment sur le plan syntaxique.

La nature des activités d'enseignement est tout aussi déterminante dans le choix des langues alternées. Entre les séances de cours, de travaux dirigés (T.D) et de travaux pratiques (T.P), nous avons relevé une disproportion dans l'utilisation de ces différentes alternances codiques. L'emploi par exemple des alternances codiques de type français/arabe dialectal est plus récurrent en (T.D) et (T.P) qu'en séances de cours. Cela peut s'expliquer, peut-être, par l'interaction verbale dynamique entre enseignant et apprenants prévalant dans les deux premières activités.

Nous avons constaté enfin l'absence quasi-totale de l'alternance codique de type Français/berbère. Les enseignants ne le jugent pas important, étant donné que le public apprenant berbérophone de la région maitrise, semble-t-il, assez bien les deux variétés de l'Arabe. D'ailleurs dans le contexte algérien, « *il n'existe pas*, selon Y. Derradji et A. Queffélec, *de berbérophone monolingue ignorant totalement l'arabe dialectal* » (Derradji et Queffélec, 2002 : 32). A l'inverse, le public arabophone, lui, ignore totalement le berbère. L'enseignement de cette langue, bien que reconnue récemment comme langue nationale dans la constitution algérienne, n'est pas généralisé à tous les établissements scolaires.

3. Analyse des Résultats

Le corpus recueilli se compose de cinq séquences d'environ 240 minutes d'enregistrements (voir le tableau ci-après).

Activité	Nbre de séances d'enregistrement	Age de l'enseignant	Grade et fonction	Public	Durée de l'enregistrement
Cours	02	Entre 35 et 45 ans	Enseignant permanent: Maître assistant (B)	4 ^{ème} année	45 mn
		Plus de 45 ans	Enseignant permanent : Maître de conférences (A)	3 ^{ème} année	45 mn
(T.D)	01	Moins de 35 ans	Enseignant vacataire : détenteur d'un diplôme magistère	4 ^{ème} année	45 mn
		Plus de 45 ans	Enseignant permanent : Maître de conférences (A)	1 ^{ère} année gistère	45 mn
(T.P)	01	Plus de 45 ans	Enseignant vacataire : détenteur d'un diplôme magistère	3 ^{ème} année	60 mn

3. 1. Le Cours

Les deux séquences relatives à cette activité appelée communément à l'université «Cours» ont révélé d'emblée une disproportion dans les compétences bilingues des formateurs. Si l'enseignant du module «*Construction métallique*» s'exprime parfaitement

dans les deux langues le Français et l'Arabe (nous l'avons d'ailleurs attesté tout au long de nos discussions), il n'en est pas de même de sa collègue enseignante du module « *bâtiment* » qui reconnaît, d'ailleurs, ses insuffisances à tenir un discours bilingue. Cette enseignante n'a que 39 ans. Elle appartient donc à cette génération de cadres universitaires ayant fait leur formation scolaire (collège, lycée) en langue arabe, à la faveur de l'arabisation du système éducatif algérien. Quant à son collègue encadreur, il est âgé de 47 ans.

Cette différence de compétences est palpable dans le langage de ces deux formateurs. Le discours de l'enseignante semble assez équilibré entre deux langues : le français et l'arabe dialectal. A telle enseigne qu'il est difficile d'y déceler une langue dominante. Quant à son collègue enseignant, il use d'un discours plurilingue, utilisant concurremment trois langues : le français, l'arabe dialectal et l'arabe standard avec toutefois une préférence pour cette dernière langue. L'arabe dialectal étant réservé notamment aux situations requérant une interaction dynamique pour créer, semble-t-il, une certaine connivence avec le public étudiant.

Prédominance le l'intraphrase

Si l'analyse a révélé que les alternances utilisées en classe sont aussi variées que multiples, il n'en reste pas moins que l'alternance intraphrastique occupe une place importante de par ses fréquentes récurrences dans le discours des enseignants. Cette forme d'alternance est présente en effet aussi bien à l'intérieur des énoncés français que dans les énoncés émis en arabe dialectal ou en arabe standard.

Exemples (A)

Dans les énoncés en arabe :

- *Nâawed men* début. [Je prends dès le début]. (C 01, ligne 15)
- *Kach ma ândkom des questions âla echi lli qrinah okol ?* [Avez-vous des questions sur tout ce que nous avons fait ?] (C02, lignes 06/07)

Dans les énoncés en français :

- Pour le toit ou la terrasse *hena* [ici] c'est q₀. (C01, ligne 24)
- Le CDS est un autre règlement *ntaâ* [de] le béton armé. (C02, ligne 23)
- Les charges climatiques neige et vent *mahoumch kif kif*. [ne sont pas les mêmes.] (C01, ligne57).
- *C'est l'acier laminé à chaud faqet [seulement], seulement.* (C02, ligne 120)

Nous constatons dans les énoncés émis en langue française l'utilisation répétée de catégories grammaticales, telles que les prépositions «*ntaâ*» [de], «*fi*» [dans], «*âla*» [sur], des déictiques «*hena*» [ici], «*hadha*» [celui-ci] et des conjonctions de coordination

comme «*bessah*» [mais] et «*wa*» [et].

L'emploi de ces catégories grammaticales est motivé, semble-t-il, par une intention de favoriser la communication. Il s'agit là d'alternances utilisées comme «*pivot d'interactions*» pour reprendre l'expression de Castellotti. Les deux enseignants s'en servent à outrance comme moyen pour garder les étudiants attentifs et éviter le ronronnement d'une langue étrangère difficile *a priori* pour le public étudiant.

Quant aux alternances où ils utilisent carrément des lexèmes (substantifs, verbes ou adjectifs), les fonctions sont différentes :

Exemples (B)

- Il y a un livre destiné, *mouwajah*, les charges climatiques. (C01, lignes 53/54)
- Parce que j'ai cherché *fatachat*, j'ai pas trouvé. (C01, lignes 59/60)
- Toujours, document *ahou mawjoud*, il est disponible. (C02, lignes 10/11)

En recourant ici à la réitération comme dans les exemples (B), l'enseignant s'assure de la compréhension du message. Il s'agit là plutôt d'alternances codiques favorisant l'appropriation linguistique. Dans les énoncés émis en arabe, l'alternance codique semble inévitable, dans la mesure où les termes français qui y sont utilisés n'ont pas d'équivalents sémantiques dans cette langue, ou que l'enseignant ignore de par sa formation insuffisante en matière de terminologie technique arabe. Les termes utilisés souvent ici relèvent du lexique technique et scientifique comme «*surcharge*», «*schéma*», «*charge*», «*flambement*», «*domaine d'application*»..., comme dans les exemples ci-dessous.

Exemples (C)

- Les surcharges climatiques *metâalqa b ttaqs, kima ândna hena*. [concernant le climat, comme nous l'avons ici]. (C01, ligne 56)
- Schéma *hada lazem tkoun fih kharitat aljazayer mouqassama* des zones ; *kol zone ândha la charge taâha*. [Ce schéma là, il faut qu'il contienne une carte d'Algérie subdivisée en zones, chaque zone a une charge propre à elle]. (C01, lignes 70/71)
- *Manalgawech hnaya* [On ne trouve pas ici] cours détaillé à l'flambement. (C02, ligne 52)
- Bon, *hada bach nwasel* [ici pour continuer] le domaine d'application. (C02, ligne 147)

Il s'agit là d'alternances utilisées comme balise de dysfonctionnement. Leur emploi permet de combler soit une déficience lexicale en langue arabe soit une difficulté ressentie chez l'enseignant lors de sa production langagière. Celui-ci laisse ainsi pour

un moment l'utilisation exclusive de la langue arabe pour mobiliser, dans son répertoire riche a priori en terminologie française, d'autres moyens linguistiques pour faire face à cette difficulté d'expression ponctuelle.

Il en résulte ainsi que l'alternance codique utilisée par ces deux formateurs sert aussi bien l'enseignement que la communication. Mais, faut-il le préciser, sa finalité est limitée dans la mesure où elle n'a pas d'impact sur les aspects liés notamment à l'apprentissage.

En effet, si nous avons établi que l'alternance est d'un grand apport dans la compréhension et l'appropriation linguistique (enseignement) et dans la création de connivences entre l'enseignant et ses apprenants (communication), reste que, telle qu'elle est utilisée, elle ne sert guère à l'apprentissage notamment dans le perfectionnement de l'aptitude de l'expression orale des apprenants.

D'ailleurs, nous n'avons noté, tout au long des enregistrements, aucune intervention de la part des apprenants attestant une certaine maîtrise du discours bilingue, puisque tous les intervenants s'exprimaient dans une seule langue, à savoir l'arabe dialectal.

Au-delà des carences des étudiants, nous estimons que l'absence d'alternance de type interphrastique dans le discours des enseignants en serait peut-être la cause, puisque c'est l'énoncé (et non pas le mot) qui est à la base du savoir-faire communicatif. L'alternance intraphrastique ne peut donc, à elle seule, servir de pont vers le bi/plurilinguisme.

Enfin, l'utilisation de l'alternance codique doit transcender le simple mélange linguistique dont serait même capable un locuteur aux compétences approximatives. L'enseignant, en recourant au discours alterné, doit veiller à ce que les deux, voire les trois systèmes linguistiques s'interpénètrent pour donner une organisation discursive linéaire cohérente sur le plan syntaxique et productrice de sens. Ce qui n'est pas souvent le cas dans les productions langagières de ces deux chargés de cours. Nous y avons constaté d'ailleurs une multitude d'énoncés incohérents notamment sur le plan syntaxique comme dans les énoncés suivants :

Exemples (D)

- Les euro-codes *fihoum*, [ont] alors, les recodes *homa* [sont] des documents réglementaires pour le domaine ntaâ [de] la construction. (C02, ligne 133/134).
- *Donc, alôunwan alladi yali derna* [le titre qui suit nous avons fait] les charges d'exploitation, *donc, alôunwan* [le tire] les charges climatiques. (C01, ligne 84/85).

3. 2. Les travaux dirigés (T.D)

L'analyse des séquences relatives aux séances de T.D montre une utilisation active de l'alternance codique de type Arabe dialectal/français. En effet, à l'inverse de l'activité « cours » où l'Arabe standard est utilisé concurremment avec l'arabe dialectal, les professeurs en T.D ont une préférence pour cette dernière variété. Le dialectal, malgré son statut, se prête mieux vraisemblablement à une situation aussi formelle que les T.D.

Cela s'explique peut-être par la proximité aussi bien spatiale que relationnelle qu'offre ce genre d'activité pour les deux acteurs pédagogiques, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant.

Exemples (E)

- *Ândna âyina min al-tourba, ândha* le poids volumique apparent, *yaâni alwazen al hajmi adhahiri* [Nous avons un échantillon du sol qui a un poids volumique apparent, c'est-à-dire un poids volumique apparent]. (TD01, lignes 01/02)
- *Nefs echi* l'indice des vides *youssawi* ? [Même chose l'indice des vides vaut ?]. (TD01, ligne 50)
- *Golna* la teneur en eau (W) *nektbouha* miniscule, *w'les poids nektbouhem* majuscules. [On a dit que la teneur en eau (W) sera écrite en minuscules et les poids seront écrits en majuscules]. (TD, ligne74/75)

Le recours au français, comme dans les énoncés cités ci-dessus, est dû à la déficience de l'arabe dialectal en lexique technique et scientifique. Le lexique utilisé comme « le poids volumique », « l'indice des vides », « teneur en eau » relève en effet de la terminologie technique et scientifique. Mais lorsque le terme ou l'expression a son équivalent en arabe, l'enseignant ne s'embarrasse pas de le réitérer comme dans les exemples suivants :

Exemples (F)

- *Madam âandna (Ws), lginah* en fonction *bidalalet (Bs)*. [Du moment que nous avons trouvé (Ws), nous l'avons trouvé en fonction, en fonction de (Bs)] (TD01, ligne 29).
- *Ândha* le poids volumique apparent, *yaâni alwazen al hajmi adhahiri* [Nous avons le poids volumique apparent, c'est-à-dire un poids volumique apparent] (TD01, ligne 01).

Cette réitération est employée vraisemblablement dans un but de clarifier le message et de lever toute ambiguïté qui puisse entraver sa compréhension.

Par ailleurs, nous avons constaté l'utilisation répétée d'une catégorie de conjonctions telles que «Donc» et «parce que», notamment dans les séquences où l'enseignante entre en interaction avec ses étudiants.

Exemples (G)

- 0.84 donc *nektbou hena (w)* la teneur en eau. [0.84 donc, nous l'écrivons ici (w)] (TD01, ligne 94)
- Parce que *ma lazemech nekhallettou ma bin* les formules. [Parce qu'il ne faut pas confondre entre les formules] (TD01, lignes 98/99)

L'emploi assez récurrent de ce genre de conjonctions a pour finalité l'explication et l'étayement qui, convient-il de le souligner, caractérisent d'une façon particulière le discours des formateurs en disciplines techniques et scientifiques.

Toutefois, certains formateurs utilisent un discours à dominante langue française comme cette enseignante assurant le module «*Modélisation des écoulements*». Son recours à la langue arabe est rare si bien que nous n'avons comptabilisé dans son flux communicatif tout au long de sa séance de T.D qu'un nombre très restreint d'énoncés où intervient l'alternance codique. L'enseignante ne fait intervenir la langue maternelle des étudiants dans son discours que pour, semble-t-il, favoriser la participation des ces derniers aux travaux des T.D. Elle recourt à des énoncés en langue arabe pour les encourager à communiquer et à répondre à ses sollicitations. D'où la nature grammaticale de ces énoncés (voir les exemples ci-dessous) qui sont souvent des phrases interrogatives ou injonctives.

Exemples (H)

- Est-ce qu'il y a des questions sur cette partie?... *Kach ma kayen soual ?* [Y a-t-il une question ?] (TD02, lignes 75/58).
- Khemmou mâaya. [Réfléchissez avec moi]. A votre avis, si je plante ici un piézomètre. Est-ce que vous pouvez a priori trouver la hauteur piézo-métrique au niveau Y ? (TD02, lignes 75/76).
- Peut-on connaître la perte de charge dans le sol?... *Kifah nkherjouha ?* [Comment la déduire ?] (TD02, lignes 91/92).
- Et le reste, je parle des autres étudiants. *Th'erkou chouiya* [Bougez un peu] (TD02, ligne 97).

Les travers d'une stratégie

L'analyse des séances de travaux dirigés (T.D) a montré une disproportion dans l'emploi des alternances codiques entre les enseignants de ce département. Certains en sont des utilisateurs actifs, d'autres y recourent d'une façon assez modérée.

S'il est vrai que l'utilisation de cette stratégie répond souvent à des fonctions d'enseignement ou de communication, il n'en reste pas moins que dans certaines situations, elle devient aussi redondante qu'inutile. Nous avons remarqué en effet, dans le discours de l'un des enseignants du département, la réitération des mêmes énoncés alternés. Nous avons comptabilisé, à titre d'illustration, dans son flux communicatif 10 occurrences du syntagme «*le poids volumique alwazen al h'ajmi*» tout au long de la séance de T.D. Cet emploi vide la stratégie de sa substance tant il est vrai que «*souvent trop d'abondance appauvrit la matière* », pour reprendre la citation de Boileau. Il convient dès lors que les alternances employées par les enseignants doivent répondre à des impératifs ou à des fonctions bien précises.

Par ailleurs, même si la préoccupation principale de l'enseignant à travers le recours aux pratiques plurilingues étant la compréhension, il n'en reste pas moins que le discours de celui-ci pèse sur celui des étudiants. Ces derniers s'y approprient certes des savoirs scientifiques mais aussi des compétences linguistiques et communicatives.

Aussi les formateurs doivent-ils accorder plus d'importance au comment de la transmission des savoirs d'autant plus qu'ils sont unanimes à constater - voire décrier - les insuffisances en expression française de leurs étudiants. Comme il est nécessaire, à notre humble avis, d'encourager ceux-ci à user de cette langue qui doit reprendre sa place de «*langue officielle* » de la classe dans les disciplines dites techniques et scientifiques, surtout lorsque que l'on sait que tous les documents écrits (exposés, sujets de contrôle, rapports, mémoires...etc.) se font en et dans cette langue.

3.3. Les travaux pratiques (T.P)

Les activités de T.P sont assez particulières. Elles se déroulent toutes dans des ateliers et requièrent visiblement beaucoup d'efforts de la part du formateur. Elles se caractérisent également par une animation et une interaction dynamique entre celui-ci et ses étudiants notamment dans les moments où l'on procède aux essais pratiques.

La séance des T.P s'articule souvent en deux parties. La première étant brève, elle est consacrée à l'explication de la théorie. La deuxième est réservée à des expériences effectuées par les étudiants sous la conduite du formateur. D'emblée, nous avons remarqué pour cette activité que l'enseignant adapte son discours bilingue en fonction de la situation de communication. Pour la partie théorique, il utilise ainsi plus particulièrement le français et l'arabe standard ; pour la partie expérimentale, il emploie plutôt un arabe dialectal agrémenté de quelques mots et expressions françaises.

Exemples (I)

a - Exemples d'énoncés relevés lors du moment de l'exposé théorique

- Il y a des références. *Hounak marajiâ ayna najidd badal alh'arf (d) h'arf (s)* [Il y a des références où nous trouvons à la place de la lettre (d) la lettre (s)]. (TP, lignes 41).
- L'étuvage se fait soit par les tubes, soit par le four à micro-onde, soit par les plaques chauffantes. *Walakin sanourakiz âla attariqa aloula, attajfif*. [Mais l'accent sera mis sur la première méthode, l'étuvage]. (TP, lignes 53/54).

b - Exemples d'énoncés relevés lors de l'expérience :

- La *ma touznouch* [Non ne le pèse pas] à l'état sec. Il faut le peser en état humide, *haya isrôulna chwiya. Lazem touzenhem, choufhom, mahoumche kif kif*. [Allez-y faites vite. Il faut le peser. Regarde-les, ils ne sont pas semblables]. (TP, lignes 188/189).
- *Mayhemech* la capsule, *lli yhemek howa* le contenu puisque les valeurs *ntaâ* le 1^{er} essai w 2^{ème} *maândhomch âtaqa bibaâdhahom*. [Peu importe la capsule, ce qui importe pour toi c'est le contenu puisque les valeurs du 1^{er} essai et 2^{ème} n'ont aucune relation]. (TP, lignes 202/203).

Dans ce cours de T.P, il apparaît clairement que pour deux situations de communication différentes, le formateur use de deux discours différents. Il opte pour l'arabe standard en partie théorique parce que cette langue est relativement plus riche en termes scientifiques, et choisit l'arabe dialectal lors de l'interaction parce que cette langue a plus d'ancrage social et se prête mieux à un échange dynamique.

Concernant l'emploi de l'alternance codique, un fait marquant est à signaler : nous avons constaté que le choix de tel ou tel type d'alternance codique est tributaire, lui aussi, de la situation de communication. Ainsi, l'alternance de type interphrastique est plus dominante dans les productions langagières du formateur lorsque celui-ci s'adonne à un cours magistral ou à une explication d'une théorie.

Exemples (J)

- On a dit qu'on s'intéresse au sol pour deux raisons. *Nahtam biturba lisababeyn* [Même énoncé réitéré en arabe]. (TP, lignes 09/10).
- Donc, (Mw) sur (Md) est exprimé en pourcent. *Nouâbir ânha binisbat almiawiya*. [Même énoncé réitéré en arabe]. (TP, ligne 43).
- Il y a des normes algériennes. *Hounak maqayis jazayria, walakinnaha kolaha moustambata mina almaqayis al firansiya* [Il y a des normes algériennes mais elles sont toutes inspirées des normes françaises]. (TP, lignes 48/49).

Le formateur use, en effet, comme le montrent les énoncés ci-dessus, de l'arabe standard pour produire cette alternance interphrastique. Ce qui n'est pas le cas de l'alternance intraphrastique dont l'utilisation semble assez rare dans ce contexte. Peut-être que les raisons sont-elles à trouver dans le choix de l'arabe standard qui ne s'accommode guère avec ce type d'alternance. Quant aux fonctions pédagogiques des alternances interphrastiques employées ici, nous avons noté qu'elles sont destinées plutôt à l'enseignement qu'à la communication. La répétition utilisée dans ces énoncés sert essentiellement l'explication et la compréhension du message.

Dans la partie pratique, il est beaucoup plus question de l'arabe dialectal. Les alternances qui y sont employées sont en majorité de type intraphrastique. Elles remplissent deux fonctions selon que l'énoncé est émis dans telle ou telle langue. En effet, nous avons remarqué que l'intraphrase a respectivement une fonction d'apprentissage ou de communication dans les énoncés arabes ou français. En voici, à titre d'illustration, deux exemples :

Exemples (K)

- *Dir les capsules fi zouj bach yôudou les mêmes. Wenbaâd ndir la moyenne. [Met les capsules en deux pour qu'elles soient les mêmes. Après je fais la moyenne]. (TP, ligne 197).*
- *C'est possible, maddirech [Ne fais pas] la moyenne, la moyenne c'est la moyenne de la teneur en eau. (TP, lignes 198).*

L'indispensable savoir pédagogique

A travers l'analyse des T.P, il nous a paru nécessaire de rappeler que l'emploi de toute stratégie ne doit en aucun cas se faire dans l'absolu. L'alternance codique ne peut déroger à cette règle d'autant plus que la nouvelle tendance en didactique ne laisse aucune place aujourd'hui à l'improvisation, ni à la gratuité d'apprentissage.

Pour ce faire, il faut tenir compte de tous les facteurs à même d'influer sur l'utilisation efficiente de cette stratégie. En plus des besoins des apprenants et de la spécificité des disciplines dites techniques et scientifiques, le contexte ou la situation de communication doit être aussi pris en considération dans la mise en œuvre de cette stratégie.

L'enseignant de T.P, de par sa longue carrière dans l'enseignement (26 ans au total dont 22 deux ans dans le secteur de l'éducation nationale à titre de professeur d'enseignement secondaire), en est conscient puisqu'il varie les alternances codiques selon que la situation de communication l'exige. Il emploie ainsi tantôt l'intraphrase, tantôt

l'interphrase. Il associe tantôt l'arabe standard, tantôt l'arabe dialectal au français dans son discours. Le tout en fonction bien entendu du contexte.

Il en résulte ainsi que le savoir-faire pédagogique du formateur se révèle décisif dans l'emploi efficient de l'alternance codique. Les compétences bilingues, à elles seules, seront donc insuffisantes dans la mise en œuvre de cette stratégie.

Conclusion

« Si le recours à la langue source n'est plus aujourd'hui absolument exclu en classe de Langue cible, reste que son rôle n'y est pas encore clairement élucidé » (Castellotti, 201 : 17). Ce constat fait par Castellotti est corroboré par la présente enquête dans la mesure où chaque enseignant de ce département y va de son propre chef dans la mise en œuvre de cette stratégie.

L'enquête révèle également que l'emploi de l'alternance est bénéfique à plus d'un titre si elle est utilisée à bon escient par des formateurs aux compétences indéniables tant sur le plan linguistique que pédagogique.

Cela est encore une fois attesté, mais reste que toute évaluation objective d'une quelconque stratégie ne peut se faire qu'en fonction, bien entendu, des motivations et des buts de ceux qui s'en servent, ce qui explique peut-être les diverses appréciations que nous avons faites tout au long de notre analyse. Il faut néanmoins préciser que ces appréciations changent selon que nous choisissons nos positionnements à l'intérieur du triangle didactique.

Ainsi par exemple, si l'on se met du côté des savoirs, nous constatons que l'emploi de cette marque transcodique transcende la simple stratégie pédagogique pour devenir une véritable «*planche de salut*» permettant de faire face aux obstacles liés à l'inadaptation des langues algériennes au domaine des sciences techniques et technologiques. L'indigence de la langue arabe par exemple en matière de terminologie technique et de références bibliographiques explique, en effet, l'apport positif pour ne pas dire «*salvateur*» de cette stratégie.

Mais si l'on se positionne du côté du formateur, l'évaluation requiert la prise en compte de plusieurs paramètres tels que les buts et fonctions attribués à l'alternance codique et les motivations des enseignants dans leur recours à cette stratégie. L'analyse a démontré que cette stratégie est assez efficace tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la communication, puisqu'elle permet la compréhension et l'appropriation linguistique et crée par ailleurs des connivences à même de faciliter l'échange entre l'enseignant et les apprenants.

Mais si l'enseignant s'en sert dans le but de former des apprenants bilingues, il n'est pas sûr que cette stratégie, telle qu'elle est appliquée aujourd'hui à l'université algérienne, soit efficiente. En effet, à travers notre enquête sur le terrain, nous avons constaté que l'utilisation de l'alternance par bon nombre d'enseignants du département de Génie civil n'est pas à même d'atteindre ce but.

Il est nécessaire donc de multiplier les recherches en vue de donner un contenu explicite et clair à la manière d'exploiter l'alternance codique. Après sa didactisation, il est temps pour ainsi dire de « *pédagogiser* » l'alternance codique.

Bibliographie

- Calvet, L.-J. 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.
- Castellotti, V. 2001. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : presses universitaires, coll. Dyalang.
- Coste, D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. In : Castellotti, V. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : presses universitaires, coll. Dyalang.
- Queffelec, A. Derradji, Y Et Al. 2002. *Le Français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.

L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage



Imane Chaïf

Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie

Chaïf_imate2012@hotmail.fr

Résumé

L'article que nous présentons est une réflexion sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie, nous avons pris comme exemple le premier palier de l'enseignement et précisément les apprenants de la cinquième année. L'objectif est de montrer la réalité de l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie, les enjeux de l'étude de la grammaire et que l'interlangue pourrait être une source de motivation des apprenants.

Mot-clés : français langue étrangère, stratégies d'apprentissage, grammaire, interlangue

تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور الابتدائي : استراتيجيات و صعوبات التعلم

المخلص: هذا العمل هو تفكير بشأن تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. لقد اخترنا على سبيل المثال الطور الابتدائي و بشكل خاص تلاميذ السنة الخامسة أساسي. الهدف من خلال ذلك هو إثبات حقيقة تعليم اللغة الفرنسية و التعلم اللغوي النحوي في الجزائر و زيادة على ذلك أثبات أن مرحلة التداخل بين اللغات قد تكون عامل تحفيزي لدى التلاميذ
الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية - استراتيجيات التعلم - قواعد اللغة المستهدفة.

Teaching french as a foreign language in algerian primary school: Strategies and learning disabilities

Abstract

The article we present is a reflection on the teaching and learning of French as a foreign language in Algeria. We took as example the first level of education and specifically the learners of the fifth year. The objective is to show the reality of learning French as a foreign language in Algeria, the stakes of the study of grammar and above this, to confirm that interlanguage could be a source of motivation for learners.

Keywords: french foreign language, learning strategies, grammar, interlanguage

Introduction

Ce travail porte sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le cycle primaire Algérien. Nous examinons un corpus des travaux pédagogiques (les projets didactiques, examens, etc.) réalisés par des apprenants débutant l'apprentissage du français langue étrangère après celui de l'Arabe. Comment ou plutôt à travers quelle(s) langue(s) les apprenants abordent-ils l'apprentissage du français langue étrangère en milieu bilingue ? Quelles sont les difficultés rencontrées devant la réalisation de l'aisance et de la précision en production écrite ?

Nous avons essayé de savoir quelles sont les stratégies d'apprentissage du français langue étrangère que l'école primaire déploie dans la construction et la stabilisation de l'interlangue ?

L'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Ces dernières années, une série de réformes a été introduite dans laquelle le français comme discipline scolaire a une place primordiale. Pour deux années successives, la matière a été enseignée dès la troisième année dans le primaire. Mais selon les auteurs du champ, les apprenants qui avaient la chance de vivre cette expérience continuent à éprouver des difficultés d'apprentissage. Ce phénomène suscite l'intérêt des spécialistes en matière d'éducation pour chercher les sources de ce problème et comment y remédier.

Le statut du français dans l'enseignement-apprentissage

Ils reconnaissent à l'unanimité que la langue française est encore utilisée comme un véhicule pour la culture algérienne et en prennent pour preuves les œuvres littéraires produites par des écrivains d'origine algérienne mais d'expression française. Le français est aussi à leurs yeux l'idiome de la science et de la technologie. Nous déduisons qu'il est donc perçu comme l'idiome de l'ouverture de l'Algérie sur le monde moderne. En ce sens, le pays ne pourrait, selon les enquêtés, accéder à ces deux domaines que si les Algériens s'intéressent davantage aux langues étrangères en général et au français en particulier.

L'Algérie est un pays qui témoigne de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région tels que le berbère, le Chaouïa, ou bien à l'échelle nationale tels que l'arabe standard, l'arabe dialectal, et très particulièrement la langue française.

Chacune de ces langues possède ses raisons d'être, ou plus précisément sa propre histoire avec l'Algérie que nous ne pouvons pas aborder dans cette recherche. Pour notre étude, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue française dès le premier grand cycle du système éducatif.

Le système d'interlangue

L'interlangue est définie comme la variété d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de dialecte instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire d'acquisition de la langue étrangère et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue-source (maternelle) et la langue-cible (langue étrangère). L'apprenant se construit une sorte de grammaire provisoire fondée sur l'identification des différences et des ressemblances entre la langue-source et la langue-cible et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquat (Defays, J-M., 2003 : 221).

« L'interlangue est la «la langue qui se forme chez un apprenant dans une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans que autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible (.....) » (K. Vogel, 1995 : 20)

Elle évolue au fur et à mesure de l'apprentissage mais ne se construit pas n'importe comment: elle intègre les éléments de la langue-cible qui ont été compris et assimilés, tout en restant dépendante de la langue ou des langues de départ. Cette évolution est structurée autour de la valorisation des compétences partielles et de la promotion de l'alternance des langues en tant que moteur de l'apprentissage.

Ces travaux démontrent que les propriétés grammaticales des langues connues sont des repères qui guident l'apprentissage d'une langue nouvelle. En d'autres termes, le passage d'une langue à l'autre est une marque de flexibilité cognitive des apprenants par rapport à l'apprentissage.

Entre l'input et l'output sur lesquels peut agir directement l'enseignement, l'interlangue de l'apprenant resterait, par contre, un domaine réservé qui ne relèverait plus de l'enseignement à proprement parler, mais de l'apprentissage, qui suivrait sa propre logique, et sur lequel on n'a encore que peu de connaissances et encore moins de prise.

En fait, l'apprenant établit son microsystème linguistique en utilisant une série de stratégies cognitives complexes que les neurolinguistiques n'ont pas encore toutes élucidées: il émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples, une règle qu'on lui a proposée, il opère des transferts d'une situation, d'une langue

à l'autre... En outre, l'intégration de nouvelles données à l'interlangue entraîne des modifications plus ou moins importantes: quand ces nouvelles données n'entrent en contradiction avec aucun élément préexistant du système, celui-ci s'en trouve simplement enrichi; dans le cas contraire, l'apprenant sera contraint de procéder à une accommodation, voire à une destruction de son interlangue, et ainsi de passer au palier suivant (Defays, J-M., 2003 :187).

Les stratégies d'apprentissage

Rappelons seulement la définition d'une stratégie : mécanismes cognitifs mentaux), permettant à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser d'une manière autonome les connaissances apprises. Les didacticiens disent qu'il existe autant d'apprenants que de stratégies d'apprentissage. Les bons apprenants, en fait, ce sont des apprenants qui ont su développer de bonnes stratégies d'apprentissage². En didactique des langues, cette notion s'inscrit dans une perspective plutôt psycholinguistique puisqu'il s'agit d'analyser et d'expliquer la manière dont l'apprenant acquiert une langue étrangère tout en s'impliquant dans son propre apprentissage.

La plupart des définitions existant dans les différentes recherches sur l'acquisition des langues et sur le processus d'apprentissage sont variées et parfois elles ne renvoient pas à la même finalité. Les dictionnaires par exemple se sont mis d'accord pour définir les stratégies comme étant « un art de diriger certaines opérations dans un but précis » (Auzou, 2005 : 1896). Wenden (1987 : 78) a décrit quelques larges critères concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2 :

- Ce sont des actions et des techniques spécifiques.
- Certaines sont observables, mais d'autres peuvent ne pas l'être.
- Elles sont généralement orientées vers un problème comme elles sont souvent utilisées dans le but de compréhension ou de production.
- Certaines peuvent être apprises, d'autres sont conscientes, comme elles peuvent devenir automatiques à force de les utiliser.

En se basant sur ces critères donnés par Wenden, Mac Intyre propose une définition encore plus simple et englobe ces dernières, selon lui, les stratégies d'apprentissages sont « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication » (1994 :190). Nous constatons que la notion de choix chez l'auteur renvoie à une certaine liberté donnée à l'apprenant de débloquer un obstacle qu'il peut rencontrer au cours de son apprentissage d'une L2.

Selon P. Cyr, on peut définir généralement la notion de stratégie d'apprentissage en langue étrangère comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants

pour acquérir ; intégrer et réutiliser la langue cible » (1998 : 5). Pour conclure, nous constatons que cette notion se présente sous forme d'actions c'est-à-dire comme suite d'opérations, de démarches et/ou de manœuvres conduites par un apprenant. Elles se manifestent donc comme une technique entreprise spécialement pour atteindre un objectif bien déterminé.

Analyse du corpus

Après une représentation théorique de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et les difficultés éprouvées par les apprenants de cette langue étrangère en matière de grammaire, telles qu'elles sont présentées par les théoriciens, un recours au terrain serait indispensable pour savoir qu'elles sont les principales sources du phénomène chez les apprenants de l'école primaire Algérienne.

Pour bien cerner le phénomène des difficultés de l'apprentissage, nous avons réuni les écrits (projets, évaluation) des apprenants du cycle primaire, des trois écoles situées dans la commune de Remchi Wilaya de Tlemcen. Nous avons assisté également six fois afin d'avoir une idée claire sur la nature du phénomène et la réalité de l'enseignement avec la qualité des matérielles en analysant les résultats obtenus. Le travail mené a été élaboré en collaboration avec les enseignantes de français.

Tableau : représentation des taux relatifs aux compétences linguistiques

	Présent de l'indicatif	Les pluriels en « S »	L'imparfait	Passé composé	Les infinitifs
Annexe B	35	35	18	0	12
Annexe C	30	25	12	5	28
Annexe D	38	23	8	7	24

Interprétation des résultats

Le présent de l'indicatif

Le présent est le temps que les apprenants utilisent souvent donc il est perçu comme étant facile. Le professeur commence par des verbes d'état « être » « avoir » « aller » « faire » et par la différence entre les trois groupes (er, ir, dre, oir, etc.). En général, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de difficulté spécifique pour certains apprenants. Lorsque les verbes sont utilisés à la première personne de singulier « je » ou que le verbe du 1^{er} groupe est conjugué à la 3^{ème} personne de singulier, l'apprenant ne commet pas l'erreur (maman danse, je dessine). Cette compétence est normalement acquise en 3^{ème} année primaire (la 1^{ère} année de français).

Les pluriels en « S »

Pour les pluriels en « S », on voit que les enfants sont capables de bien appliquer la règle. Cet accord simple au pluriel ne devrait plus poser de difficultés, puisque c'est une acquisition à la 3^{ème} année primaire.

L'imparfait

Nous avons remarqué que ce temps de l'indicatif semblait le plus évident à écrire pour les apprenants. De plus, c'est un temps de la description. De fait, il peut être considéré comme « régulier ». Ce temps devrait être acquis à la fin de cycle primaire cependant, les apprenants trouvent des difficultés au niveau de la 3^{ème} personne du pluriel et même de la deuxième personne du pluriel (nous nous lavions, ils vivaient, etc.).

Le passé composé

A l'observation, nous avons constaté une mauvaise maîtrise de ce temps complexe. C'est-à-dire que l'apprenant ne sait pas faire la différence entre « avoir » et « être ». Il ne sait pas comment les utiliser correctement et les accorder en genre et en nombre. Cela pose un grand problème pour la majorité des apprenants. De toute façon, cette compétence n'est pas acquise à la fin de cycle primaire (5^{ème} année primaire).

Les infinitifs

D'après ce que nous avons remarqué, les apprenants n'arrivent pas à utiliser les infinitifs dans un sens correct malgré le fait que la majorité d'entre eux connaissent ce mode mais ils ne sont pas capables de l'employer.

Conclusion

L'enquête que nous avons réalisée mène à la conclusion suivante : nos apprenants éprouvent toutes sortes de difficultés dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Cette étude permet de constater que les stratégies d'apprentissage du français langue étrangère que l'école primaire déploie dans la construction et la stabilisation de l'interlangue sont *les stratégies d'entraînement* qui sont essentiellement centrées sur la répétition dans le but de familiariser l'apprenant avec le sujet et de faciliter la mémorisation ; *les stratégies de conceptualisation* qui aident les élèves

à établir des rapports entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils essaient d'apprendre et de retenir et enfin *les stratégies organisationnelles* qui servent à réduire la charge de travail de la mémoire active et aident à construire du sens à partir des informations nouvelles que les élèves sont en train d'apprendre.

Bibliographie

- Auzou, P. 2005. *Dictionnaire Encyclopédique*. Paris : Editions P. Auzou.
- Cyr. P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Defays J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga éditeur.
- Guide Pédagogique de français de cinquième année moyenne. Alger : Institut National de Formation du Personnel de l'Éducation.
- Hanachi-Ferhoune, N. 2008. « Stratégies d'apprentissage développée par les collégiens et les lycéens en classe de langue. Mémoire de Magister, université de Constantine, sous la direction de Yasmina Cherrad.
- Mac Intyre, P.D. 1994. "Toward a social psychological model of strategy use". *Foreign Language Annals*, 27, 2.
- Vogel, K. 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais. Toulouse : PUM.
- Wenden, A.L. 1987. "Conceptual background and utility". In: Wenden A.L et Rubin J. (dir) *Learner strategies in language learning*. Hamel, Hempstead: Prentice Hall international.

Notes

1. Guide Pédagogique de français de cinquième année moyenne. Alger : Institut National de Formation du Personnel de l'Éducation.
2. Hanachi-Ferhoune, N. 2008. « Stratégies d'apprentissage développée par les collégiens et les lycéens en classe de langue ». Mémoire de Magister, université de Constantine, sous la direction de Yasmina Cherrad.

Les activités de reprise dans le discours de l'enseignant en début d'enseignement/apprentissage du français dans le primaire



Dr. Nabila Maarfia

Université Badji Mokhtar, Annaba
maarfiannabila@yahoo.fr

Résumé

Cet article se penche sur le discours de l'enseignant et les pratiques mises en œuvre durant le cours de français chez un jeune public algérien de 9 ans. Nous nous sommes intéressée aux ressources linguistiques déployées pour guider les apprenants vers les premiers apprentissages dans cette langue et plus particulièrement aux activités de reprises durant les interactions orales et leurs fonctions en tant que stratégies et « outils » pédagogiques déployés, servant à encourager les élèves à prendre la parole et contribuant à l'accès au sens et à la construction des savoirs en L2.

Mots-clés : Interactions à visée didactique, reprise, reformulation, co-construction de sens

الأنشطة التكرارية في خطاب المعلم في التعليم/التعليم المبكر للفرنسية في الطور الابتدائية

المخلص: يتناول هذا المقال خطاب المعلم والممارسات المستخدمة خلال دروس اللغة الفرنسية لدى جمهور جزائري شاب عمره ما بين ثمانية و تسعة سنوات. لقد وجهنا اهتمامنا للموارد اللغوية المستعملة في توجيه التلاميذ للتعلم المبكر لتلك اللغة و بالخصوص للأنشطة التكرارية أثناء التفاعلات الشفهية ووظائفها كاستراتيجيات و«أدوات» تساهم في تشجيع المتعلمين على المشاركة في التبادلات و الوصول إلى المعنى وبناء المعرفة في اللغة الأجنبية. **الكلمات المفتاحية:** التفاعلات التعليمية - التكرار - إعادة الصياغة - البناء المشترك للمعنى.

The resumption activities in the teacher talk in the early teaching /learning of French at primary school

Abstract

This article examines the teacher's discourse of and the practices used during the French lessons by an eight to nine 9 years young Algerian public. We were interested in the linguistic resources deployed to guide pupils during the early learning in this language and in particular to the activities of resumption during the oral interactions and their functions as strategies and educational «tools» used to encourage learners to speak and contributing to access the meaning and the construction of knowledge in L2.

Keywords: Didactic Interactions, resumption, reformulation, meaning co-construction

Introduction

En situation d'interaction exolingue entre locuteur expert et locuteur novice, le premier déploie différentes stratégies pour assurer d'un côté l'intercompréhension et de l'autre l'aide nécessaire pour que son interlocuteur novice puisse s'exprimer lui aussi. En classe de langue étrangère, l'enseignant puise dans les différentes ressources linguistiques pour faire accéder ses apprenants au sens du message en langue cible et leur faire acquérir une compétence langagière. Nous nous penchons ici sur le cas des activités de reprise en début d'apprentissage du français en contexte algérien pour mettre en évidence la nature et les multiples fonctions.

Cadre théorique

De ce phénomène linguistique plus général des reprises, nous commencerons d'abord par la *répétition* (ou réitération), qui est la reprise non modifiée de l'élément précédemment énoncé, pour aborder ensuite la *reformulation*, qui est la reprise modifiée de l'élément précédemment énoncé.

Reprenant Robert Vion (1992 : 215), Maria Causa appelle *répétition*, la reprise de la même séquence discursive antérieure « *reproduite telle qu'elle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal* » (2002 : 291). Elle souligne cependant que sur le plan énonciatif, une réitération absolue n'existe pas et précise que pour un même locuteur, les deux énoncés successifs, tout en étant identiques quant aux formes linguistiques utilisées, resteront nécessairement différents et qu'« *il s'agira [...] d'un autre énoncé, d'un autre événement, d'un autre acte énonciatif [...]* » (2002 : 292)¹. Elle ajoute que les répétitions repérées au niveau de son étude sont similaires à celle que Cambra-Giné appelle des « doublets » (1991 : 131)².

Pour ce qui est de la *reformulation*, c'est lorsque, dans le fil du discours, un segment d'ampleur variable (un mot, une expression, une proposition, une phrase entière) se trouve repris par la suite, soit à l'identique, il s'agit alors d'une répétition, soit avec modification, on a alors affaire à une reformulation (C. Noyau, 2014).

La *reformulation* est donc une *reprise avec modification*. On retrouve le même point de vue chez Bouchard et Parpette (2008 : 65), qui posent que la reformulation est régie par une « *double contrainte imposant à la fois similitude et différenciation par rapport à l'énoncé initial* », ou encore chez Vion (1992/2000 : 219), qui définit la reformulation comme une « *reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* ». La reformulation s'inscrit donc dans un processus particulier qui, « *dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, re-dit un propos antérieur* » (M. Kara, 2004).

Nous retiendrons que la construction du sens lors de la production orale ou écrite résulte d'une négociation entre « *deux forces contradictoires et solidaires, la force de variation et la force d'invariance qui s'appliquent sur l'énoncé source pour le modifier et le conserver* » Martinot, 1994 : 288).

Méthodologie

Pour les besoins de cet article, nous exploitons notre corpus élaboré suite à une observation non participante accompagnée d'enregistrements de cours dans trois écoles primaires socio-culturellement contrastées de la ville côtière d'Annaba, située à l'est de Algérie, que nous avons transcrits et découpés en séquences et d'où nous avons tiré des extraits où « E » représente l'enseignant et « e » l'apprenant.

1. Les répétitions et leurs fonctions

L'enseignant est souvent la source d'initiation de la répétition quand, à la suite d'une réponse de l'apprenant, erronée ou qui présente des écarts par rapport au code, il se sent dans l'obligation de réitérer ce qui vient d'être dit par lui ou par l'un des apprenants : cette dernière peut être *auto-déclenchée* quand il prend lui-même l'initiative, ou bien *hétéro-déclenchée*.

Du fait de sa redondance inhérente, la répétition joue plusieurs fonctions en classe de langue notamment en début d'apprentissage, où l'enseignant reprend son propre discours pour assurer la bonne écoute, pour insister et pour donner aux apprenants le temps de réflexion et dont nous donnons ici les plus significatives.

1.1. Les reprises de correction

Dans notre étude, plusieurs cas de répétition à valeur correctrice se sont présentés : soit l'enseignant reprend pour corriger une réponse erronée, soit il reprend pour améliorer le dire des apprenants. Dans l'extrait suivant, l'enseignante recourt à la répétition des réponses proposées par les apprenants, pour les inciter à se corriger sans réfutation. Nous pensons qu'elle le fait aussi pour ne pas atteindre à la face de son interlocuteur (au sens de Goffman).

Extrait 1

122 E : fruit / combien de syllabes dans ce mot ?

123 e₂ : moi Madame

124 E : Ali !

125 Ali : **deux syllabes**

126 E : **deux syllabes !**

127 Ali : **trois**

128 E : **trois syllabes ↑ !**

129 ee : moi Madame

130 E : écoutez-moi « fruit » ((elle a prononcé lentement le mot pour les aider à trouver le nombre de syllabes qui le forment))

131 e₄ : une seule syllabe

Ici, la répétition par l'enseignante des réponses des apprenants, qui, quoique complètes sur le plan linguistique sont incorrectes au niveau de la discrimination phonétique, a non seulement aidé à donner la réponse attendue mais aussi à maintenir la relation interpersonnelle.

1.2. Les reprises d'amélioration du dire

Dans ce qui suit, l'enseignante reprend les propos de l'élève pour l'inciter à « parler mieux » (Cicurel, 2011)

Extrait 2

139 E : le me / lon **combien y a t-il de syllabes** dans le mot melon ?

140 ee : moi Madame

141 E : **combien y a t-il de syllabes ?**

142 e₁ : deux

143 E : deux quoi / deux bonbons ?

144 ee : deux syllabes

145 E : deux syllabes

L'enseignante reprend sa question en 141 en autorépétition, pour assurer une 2^{ème} écoute et leur donner un temps de réflexion quoique la réaction des élèves montre qu'ils sont prêts à répondre. Suite à la réponse proposée en 142 qui est correcte mais que l'enseignante juge incomplète, E la reprend avec intonation montante pour attirer l'attention des apprenants sur la visée normative de l'apprentissage.

1.3. Les reprises de confirmation

La répétition de la part l'enseignant de la réponse de l'apprenant peut aussi servir à ratifier et valider ce qui vient d'être dit, au lieu de se contenter de l'approbation.

Soulignons qu'il s'agit ici des élèves appartenant au milieu dit « favorisé », lors d'une activité de grammaire : l'enseignante les interroge sur le choix de l'article par

rapport au nom qui le précède. Obtenant une réponse convenable dès le premier coup, l'enseignante se contente de reprendre pour confirmer, alors que l'activité fait appel à l'intuition linguistique, ce qui peut renvoyer à notre sens à la nature du public qui est celle de « faux débutants ».

Extrait 3

145 E : une étoile / alors on peut mettre une / un étoile / pourquoi tu as choisis une ?

146 ee : moi madame / moi madame

147 e₂ : **je choisis une parce que le nom étoile est féminin**

148 E : très bien ! **je choisis une parce que le nom étoile est un nom féminin**

1.4. Les reprises de guidage

Outre la correction et la ratification de la réponse d'un apprenant, les répétitions peuvent aussi assurer la progression dans l'activité. S'agissant d'apprenants novices, l'enseignante se doit de les guider et les accompagner vers les premiers apprentissages en français comme dans l'exemple qui suit.

Il s'agit d'une activité de production orale qui vise la prise de la parole à partir d'une affiche publicitaire. Vu que les apprenants sont débutants et qu'ils ne peuvent s'exprimer avec aisance et fluidité, l'enseignante les encourage à co-construire le sens en avançant des bribes de phrases ou de simples mots qu'elle rectifie et/ou ratifie en « *recyclant le matériel verbal déjà disponible dans l'interaction, elle crée nécessairement une relation formelle avec une portion de discours antérieur* » (E. Berger, 2008)

Extrait 4

1 E : on commence par l'image ensuite on passe à l'écrit / d'accord ! / observez l'image / regardez l'image // bon quels sont les personnages qui figurent sur cette image / les personnages qui figurent sur cette image ?

2 e : moi Madame

3 E : *haya* Chérif !

4 Chérif : **regarde policier**

5 e₁ : **un policier**

6 Chérif : **un policier et un vieil homme**

7 E : **oui un vieil homme**

8 Chérif : **et / et petit garçon**

9 E : **un petit garçon**

10 Chérif : **un petit garçon et voiture rouge**

11 E : **une voiture rouge / oui /**

Notons que ces répétitions hétéro-déclenchées ont servi la cohérence informationnelle et la construction du sens. Elles sont de ce fait une ressource efficace pour entrer dans le tour, en particulier pour les apprenants d'une L2 où les connaissances linguistiques limitées rendent la prise de parole immédiate difficile (Vion & Mittner, 1986, cité par E. Berger, 2008).

2. Les reformulations

Gulich et Kotschi (1987) distinguent l'*hétéro-reformulation* et l'*auto-reformulation*. En effet, la reformulation peut porter sur le discours de l'autre ou sur son propre discours. Lorsque le locuteur co-élabore l'énoncé de son interlocuteur, il produit une hétéro-reformulation ; lorsqu'il réélabore son propre énoncé, il produit une auto-reformulation. De plus, ils distinguent trois sous-ensembles de reformulations : la paraphrase, la correction et le rephrasage.

Dans les situations de classe, c'est toujours l'enseignant qui est l'initiateur de la reformulation, souvent sous forme d'auto-reformulation : il enchaîne son énoncé source à celui reformulé sans un temps d'arrêt. Nous supposons qu'il le fait en se basant sur les connaissances antérieures de son public, notamment pour les activités qui nécessitent le métalangage et nous rejoignons C. Noyau (2014), sur le fait que les reformulations de l'enseignant ne sont jamais signalées par des marqueurs spécifiques, mais simplement juxtaposées : la construction et l'ajustement du sens se font par approximations voir accumulations, sans souci de différencier les conditions d'usage des différentes formulations.

On distinguera, pour ce qui est de la nature, les *reformulations intralinguistiques*, faites dans la même langue de celles *interlinguistiques*, où il y a recours à l'alternance des langues et que nous aborderons plus loin comme point à part.

2.2. Fonctions des reformulations

Les reformulations sont omniprésentes dans notre corpus dans le discours de l'enseignant du fait que les élèves sont novices : on leur parle et leur enseigne dans une langue qu'ils viennent justement apprendre. Ces activités reformulatoires de clarification ont comme caractéristique principale la construction du sens et on parle alors d'auto-reformulation à visée didactique.

Selon C. Noyau, la reformulation fonctionne comme un puissant outil pédagogique : dans les échanges entre « E » et « e », l'enseignant peut recourir à une nouvelle formulation pour faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles plus concrets, plus proches des connaissances disponibles chez l'apprenant (recours à un lexique de base plus fréquent, avec une formulation plus analytique), On distinguera de ce point

de vue que les reformulations peuvent avoir une fonction de guidage, de clarification, d'explication et même de correction, d'argumentation...

2.2.1. Reformulation de guidage

Extrait 1: Les moineaux

9 Mehdi : les animaux qui dérangent le fellah sont les / les moineaux ↓

10 E : les moineaux / en général ce sont les oiseaux qui dérangent le fellah/ **alors qu'est-ce qu'ils font quand le fellah sème les grains ? que font les moineaux ? qu'est-ce qu'ils font dans les champs ces moineaux ?**

11 e₂ : moi / ils picorent xxx

12 E : oui **les moineaux picorent les grains**

L'enseignante, pour guider ses élèves vers la compréhension d'un texte en prose, pose sa première question ((alors qu'est-ce qu'ils font quand le fellah sème les grains ?)) en précisant le cadre situationnel : les moineaux font quelque chose lors des semailles, puis la reformule **avec rétrécissement**, tout d'abord pour assurer la bonne écoute, sachant qu'il s'agit d'une question fermée dont les éléments de réponse se trouvent dans le texte mais qui nécessite un effort intellectuel pour les relier et puis pour insister sur ce qui est demandé ((que font les moineaux ?)).

Ensuite, elle la reformule une deuxième fois **avec ajout** du complément circonstanciel pour la contextualiser, indiquer le « où ? », dans les champs ((qu'est-ce qu'ils font *dans les champs* ces moineaux ?)) et en substituant d'abord « les moineaux » par le pronom personnel « ils », et puis en utilisant l'adjectif démonstratif « ces » qui a une fonction de rapprochement au lieu de l'article défini « les ».

Ces multiples reformulations ont donné leurs fruits immédiatement : un élève apporte la réponse attendue ((« ils picorent »)) que l'enseignante reprend en 12 pour la ratifier et la complète en ajoutant un complément d'objet direct « les grains » ((« oui les moineaux picorent *les grains* »)).

2.2.2. Reformulation de clarification

Extrait 2

138 E : c'est les sons « oui » / [**est- ce que vous connaissez un autre mot qui dit : [ɥ]?** Il faut épeler ce mot là / **vous connaissez 'oui' oui Mehdi ?**

139 Mehdi : O/U/I

140 E : très bien ! O/U/I/ **qu'est-ce ça veut dire ça 'oui' ? donnez moi le son contraire !**

141 e : non

142 E : très bien ! ça /çà veut dire oui / quelque chose que vous acceptez euh : vous dites oui ! et quand vous n'acceptez pas quelque chose / vous dites non / c'est clair ↑ donc on a la même phonétique / lorsqu'on entend, on entend le même son et quand on écrit / on les écrit différemment/ OK !

Lors d'une activité de discrimination auditive, E s'appuie sur les connaissances antérieures de ses apprenants en L2 pour expliquer le son [ɥ]. Sans attendre de confirmation pour sa question ((est-ce que vous connaissez un autre mot qui dit : [ɥ]?)), elle leur demande de l'épeler en adjoignant une sollicitation nominative et obtient la réponse attendue ((O/U/I)). Elle reprend la réponse en 140, d'abord pour validation puis les interroge sur l'explication de ce mot ((qu'est-ce ça veut dire çà 'oui' ?)) qu'elle reformule immédiatement par ((donnez moi le son contraire !)), stratégie qui aboutit puis la réponse fut immédiate ((non)). Cette reformulation a évité aux apprenants de développer un discours métalinguistique pour répondre à la question « qu'est-ce que c'est ? ... » en 140, qu'elle développera en 142.

2.2.3. Reformulations d'explication

Extrait 3: Le cordonnier

49 E : encore la 3ème phrase ?

50 e₄ : un cordonnier

51 E : un ↑ cordonnier / **que fait le cordonnier ? / qu'est-ce qu'il fait ?**

52 e₁ : moi Madame ! / moi Madame !

53 E : hein ! Hadia ! / a : Hadia/un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ?/ hein ? / (xxx)
un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ? / quelle est la relation ? / Le cordonnier ↑ avec les ↑

54 e₁ : chaussures

55 E : avec les chaussures / **le cordonnier et les chaussures?... / alors ! / qu'est-ce qu'il fait avec ces chaussures le cordonnier ?**

56 e₃ : **fait le cordonnier / fait le cordonnier (...)/ le cordonnier / il fait...**

57 e₄ : répare

58 E : très bien / **le cordonnier répare les chaussures**

L'enseignant de langue étrangère est généralement appelé à expliquer tout terme qui peut nuire ou empêcher la compréhension. Dans cet échange, l'enseignante, remarquant que ses apprenants ne sont pas capables de réaliser une tâche d'appariement, où il suffisait de relier chaque image au nom de métier auquel elle renvoie, se lance dans l'explication du mot « cordonnier ».

Pour ce faire, elle les interpelle en 51 ((que fait le cordonnier ?)) puis reformule par ((qu'est-ce qu'il fait ?)), ce qui s'avère peu bénéfique, du fait qu'il n'y a qu'un seul apprenant qui veut répondre. Elle reprend alors en sollicitant Hadia ((a : Hadia / un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ?/)), en modifiant l'article défini « le » en article indéfini « un ». Nous supposons qu'il y a changement de focus en gardant le même thème : E est partie de l'image du cordonnier qui figure sur le manuel pour passer au métier du cordonnier en général.

Après un arrêt très court, elle répète encore ((un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ?)), reprise à l'identique qui ne fait pas progresser l'activité et qui sera encore reformulée pour la 5^{ème} fois sous forme de question à trous, en évoquant le champ lexical du cordonnier ((quelle est la relation ? / Le cordonnier ↑ avec les ↑)) ce qui va aider les apprenants à trouver le mot manquant ((chaussures)). E reprend cette réponse, s'appuie dessus et poursuit sa quête du sens, en les orientant sur la relation entre le cordonnier et les chaussures, jusqu'à ce qu'elle obtienne la réponse attendue co-construite par les élèves, qu'elle saisie en 58 ((le cordonnier répare les chaussures)) pour achever cette séquence informationnelle qu'elle a ouverte afin d'expliquer le sens du mot en question. Notons que ces reformulations ont aussi, en plus des explications apportées, une fonction interactionnelle qui a assuré l'organisation de l'activité discursive.

Cette série de reformulations à fonction explicative, où l'enseignante s'est investie pour faire accéder ses apprenants au sens du terme « cordonnier » était indispensable pour l'activité du moment et a participé à la construction des savoirs en français.

2.3. Le cas des reformulations interlinguistiques

En contexte bi/plurilingue, l'enseignant puise dans l'éventail linguistique dont il dispose pour résoudre des problèmes d'intercompréhension avec les apprenants, notamment pour ceux qui sont en début d'apprentissage. Ici, le recours à la L1 s'avère inévitable (D. Coste, V. Castellotti, D. Moore, M. Causa...) et ces recours peuvent prendre différentes formes et aller de la mise en *correspondance bilingue* jusqu'à l'*alternance codique pure*, selon la typologie de M. Causa (2003).

Nous avons par exemple dans l'extrait qui suit, un cas d'équivalence *auto-déclenchée* où le recours à la L1 de la part de l'enseignante est spontané, sans demande explicite des apprenants. La raison de son emploi, selon M. Causa, est pour lever une ambiguïté lorsqu'il s'agit d'un mot, d'une expression jugée trop périphériques.

Extrait 4 : Les feux de signalisation

100 E : voilà ! Regardez le panneau de signalisation hein ! / **regardez c'est le feu ↑... vert ? hein ! quelle couleur ?**

101 e₄ : rouge

102 E : **rouge / cela signifié quoi ?**

103 e₄ : moi Madame

104 E : lorsque le feu est rouge a : Lina *ha ! lorsque le feu est rouge ouech maanaha adhia* a : Lina ? (qu'est-ce que ça signifie) hein ! Lina sur la route *taqtaai benti* ? (tu traverse ma fille) **quand on ne trouve pas le rouge tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrête?**

105 Lina : t'arrête

106 E : **je ↑ passe ou je m'arrête ?**

107 Lina : passe

108 E : je

109 ee : passe

A partir d'un support visuel qui traite du « code de la route », E sollicite une production orale de la part des apprenants par le biais des questions/réponses et les guide jusqu'à la verbalisation du message que véhicule l'affiche publicitaire (le rôle des feux de signalisation, du passage piétons et les priorités).

Toutefois, la tâche s'avère difficile car comme le souligne C. Noyau, « acquérir la langue pour acquérir des connaissances et acquérir des connaissances dans une langue à découvrir, place l'élève devant une tâche cognitive très ardue (Noyau, 2004) », ce qui transparait dans l'extrait. Pour pouvoir répondre à la sollicitation en 102 ((rouge / cela signifié quoi ?)) qui est une question de haut niveau cognitif du fait qu'elle exige des éléments de réponse « à inventer », l'apprenant doit se référer à ses connaissances du monde, faire le lien avec ce que présente le support et enfin pouvoir le dire en français.

Aussi, juste après, E bascule directement vers la reformulation interlinguistique en L1, ici l'arabe, sans passer par celle intralinguistique et en sommant Lina de répondre ((lorsque le feu est rouge a : Lina *ha ! lorsque le feu est rouge ouech maanaha adhia* a : Lina ? (qu'est-ce que ça signifie)), qu'elle reformule de nouveau et immédiatement en L1, sans donner un temps de réflexion aux élèves, ((**hein ! Lina sur la route *taqtaai benti* ? (tu traverse ma fille)**) qu'elle fera suivre d'une reformulation *auto-déclenchée interphrastique* en LE en délimitant encore plus la situation ((quand on ne trouve pas le rouge)), sous forme de *question intonative à alternative*, ((tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrêtes?))

La reformulation en L1 avait ici une visée explicative : on peut dire que ce changement de code a servi l'équivalence sémantique, une fois assurée que le sens y

était, l'enseignante revient immédiatement à la langue matrice (le français) et poursuit l'interaction.

Si la reformulation en L1 était un atterrissage d'urgence dans cette situation, dans ce qui suit nous assistons à des reformulations en L1 qui transforme l'interaction en « un parler bilingue » où la priorité est accordée à l'intercompréhension avec un souci moindre pour ce qui de l'apprentissage linguistique. C'est ce que D. Coste définit par *l'alternance de répétition* qui reprend d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre. Cela peut être une alternance de reformulation, de résumé, de traduction dans certains cas.

Extrait 5 : Les olives

67 E : bravo / voilà ! L'olivier donne les olives / **qu'est-ce qu'on fait avec les olives ? / qu'est-ce qu'on fabrique ?**

68 e : Madame !

69 E : **qu'est-ce qu'on fabrique ? / où est-ce qu'on met les olives ? / où est-ce qu'on les met ?**

70 e₉ : (xxx)

71 E : où est-ce qu'on les met les olives ? ((ton énervé)) / on les jette comme ça ?

72 e₁ : dans la soupe

85 E : **qu'est-ce qu'on fabrique aussi avec les olives ? c'est tout ! / qu'est-ce qu'on fabrique ?**

86 e₁ : Madame !

87 E : **oueche idirou bih ?** (*qu'est-ce qu'ils font avec ?*)

88 e₁ : *Madame naasrouh ! (on le presse)*

89 E : **oueche idirou bih qui naasrouh ?** (*qu'est-ce qu'on fait avec lorsqu'on le presse ?*)

90 e₂ : i (xxx)

91 E : voilà ! / bien / **on fait avec / les olives / on fabrique l'huile / l'huile d'olive**

Nous avons affaire ici à une activité d'expression orale à partir d'une pancarte. Dans cette transaction, E présente aux apprenants les arbres et leurs fruits, en cherchant à expliquer l'utilité de l'olive. Elle pose d'abord une question ouverte qui fait appel aux connaissances antérieures, *autoreformulée* ((qu'est-ce qu'on fait avec les olives ?)) et *auto-déclenchée* par ((qu'est-ce qu'on fabrique ?)), puis engage, du fait qu'un seul élève demande la parole, une série d'*auto-reformulations hétéro-déclenchées*, ((qu'est-ce qu'on fabrique ? / où est-ce qu'on met les olives ? / où est-ce qu'on les met ?)). Les deux dernières reformulations sont à considérer comme une mise en relief sémantique et non comme des paraphrases au sens d'E. Gulich, pour qui ces dernières sont à considérer essentiellement en tant que « duplication discursive ».

Essayant de rapprocher le sens de sa question et de la contextualiser, E change de focus et oriente ses apprenants dans une nouvelle piste de recherche (les différents usages des olives dans le quotidien), alors qu'au départ, elle évoquait l'idée des usages commerciaux qui ne transparait qu'à la fin de l'épisode linguistique.

Elle reformulera pour la 6^{ème} et la 7^{ème} fois sa requête, en changeant de ton pour sommer les apprenants de répondre : ((où est-ce qu'on les met les olives ? ((ton énervé)) / on les jette comme ça ?)) et la dernière suggestion donne enfin ses fruits et aide les apprenants à donner une réponse acceptable.

Signalons cependant qu'après 13 tours de paroles, E va reprendre à deux reprises et pour la 8^{ème} fois sa question de départ ((qu'est-ce qu'on fabrique aussi avec les olives ? c'est tout ! / qu'est-ce qu'on fabrique ?)). A notre sens, comme la réponse donnée précédemment par les apprenants n'est pas celle attendue par elle, la reformulation vise un « parler encore » (Cicurel, 2011), devant l'inertie du groupe classe (un seul élève veut répondre).

E va recourir au changement de code ((*oueche idirou bih* ? (qu'est-ce qu'ils font avec ?)) en substituant le pronom-sujet « on », inclusif, par le pronom personnel « ils ». Ce parler bilingue débloque la situation et engage E et ses apprenants dans un échange purement en L1 jusqu'à l'obtention de la réponse attendue ((on fabrique l'huile / l'huile d'olive)).

Dans cet épisode de 26 tours de parole, toutes les reformulations intra- et interlinguistiques reflètent, d'un côté, les difficultés que rencontrent ce groupe-classe issu d'un milieu socioculturellement défavorisé vis-à-vis de l'apprentissage du français et de l'autre, le degré d'exigence de l'enseignante car elle pouvait se contenter des réponses proposées par les apprenants, sachant que la réponse escomptée ne sert à rien pour la suite de l'interaction.

Conclusion

Il ressort de cette étude, deux rôles distincts des activités de reprises dans le discours de l'enseignant en classe de français au primaire en Algérie : si la réitération assure la bonne écoute, aide à la correction, permet la ratification et la progression de l'activité, la reformulation opère sur l'incompréhension, pour résoudre un malentendu, lever une ambiguïté, rendre ce qui est dit plus intelligible aux interlocuteurs et enfin et surtout, aider à la co-construction du sens en langue étrangère.

Ainsi, qu'elles altèrent, corrigent ou modulent le déjà-dit, les activités de reprise sont fréquentes en cours de langue étrangère et particulièrement en début d'apprentissage. Néanmoins, ce phénomène varie en fonction de l'activité (compréhension/ expression, orale vs écrite), de l'enseignant (exigeant, directif, il plie ses apprenants à

des schèmes préconçus ou alors, flexible et ouvert, il s'adapte à leur niveau) et surtout de l'appartenance socioculturelle des apprenants. Pour ceux qui sont issus d'un milieu socioculturellement « favorisé », qui arrivent à comprendre certains énoncés en français du fait qu'il le rencontre déjà avant de venir à l'école et en dehors de celle-ci (milieu familial), l'enseignante peut recourir à toute une panoplie de ressources (réitération, reformulation, paraphrase...). Pour ce qui est de leurs camarades des milieux défavorisés, ces derniers ont du mal à accéder au sens d'un message en L2 ou n'y arrivent qu'après de grands efforts d'explication de la part de l'enseignante, qui bascule très souvent sur le code le mieux maîtrisé par ses interlocuteurs pour se faire comprendre.

Bibliographie

Berger, E. 2008. « La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* 48, p. 43-61.

Blondel, E. 1996. « La reformulation paraphrastique : une activité discursive en classe de langue ». *Les Carnets du Cediscor* 4, La construction interactive des discours de la classe, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 47-59.

Causa, M. 2002. *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.

Causa, M. 2003. « Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère ». *Triangle* N°19, pp. 67-82.

Cambra Giné, M. 1991. « Les changements de langue en classe de langue étrangère, révélateurs d'une certaine organisation du discours ». In : *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies : theory, signification and perspectives*, Barcelone, 21-13 mars 1991.

Martinot, C., Romero, C. 2009. « La reformulation : acquisition et diversité des discours », *Cahiers de praxématique* 52 [En ligne], mis en ligne le 31 octobre 2013. <http://praxematique.revues.org/1291> [Consulté le 15 mai 2015].

Gerolimich, S., Martinot, C. et De Gioia, M. « *Reformulations définitoires spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans - Première partie* ». *Publiforum* 1, *Autour de la définition*.

http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=148 [Consulté le 13 mai 2015].

Noyau, C. « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien » Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010, 2010, France, pp.553-571.

Garcia-Debanc, C., 2008, « Gérer les reformulations : un geste professionnel, influence Volteau. S des objets enseignés sur les types de reformulation », in *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), Bruxelles, De Bœcke Université, coll. « Perspectives en éducation et formation », pp. 191-212.

Pegaz-Paquet, A. 2009. « Quand la reformulation s'invite à l'école... ». *Cahiers de praxématique* 52, [En ligne] : <http://praxematique.revues.org/1385>, [Consulté le 29 juin 2015].

Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Notes

1. C'est M. Causa qui souligne.

2. Article sur l'emploi de l'alternance codique en classe de langue, 1991, cité par Maria Causa. 1998 : 280.

L'apport de la poésie à l'apprentissage lexico-syntaxique en 5^{ème} année du primaire en Algérie



Fatima Ziouani

Université Amar Telidji, Laghouat, Algérie
zioanifatima@yahoo.fr

Dr. Abdelkader Ghellal

Université Oran 2 Essenia, Algérie
boudjghellal@yahoo.fr

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère en Algérie, et particulièrement de la langue française représente un défi réel pour les élèves du primaire. Nous avons voulu éprouver l'hypothèse que la poésie contribue à l'apprentissage du FLE. Diverses recherches ont été effectuées autour du texte littéraire, notamment de la poésie pour prouver l'efficacité de cette dernière dans l'acte de l'apprentissage du FLE. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la poésie a toujours été un facteur enrichissant, vu la particularité du texte poétique (rimes, intonation, vocabulaire soutenu, structures complexes...). Dans cet article, nous tentons de montrer d'autres modes d'emploi du poème afin de mettre l'apprentissage du lexique et de la syntaxe en valeur.

Mots-clés : poésie, apprentissage, motivation, lexique, syntaxe

إسهام الشعر في تعلم مفردات وقواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي في الجزائر

المخلص: تعلم لغة أجنبية في الجزائر، وخاصة اللغة الفرنسية هو تحد حقيقي لتلاميذ المدارس الابتدائية. في هذا الصدد، أردنا اختبار فرضية أن الأشعار المدرسية تسهم في تعلم اللغة الفرنسية. عدة بحوث أجريت حول النص الأدبي، بما في ذلك الشعر لإثبات فعاليته في عملية تعلم اللغة الفرنسية؛ ذلك أن الشعر كان دائما مصدرا للإثراء، وذلك بفضل خصوصية النص الشعري (قافية، أداء، مفردات موحية، تراكيب معقدة...). في هذا المقال العلمي، سنحاول إظهار طرق أخرى لاستخدام الأشعار، حيث يكون تعلم المفردات و القواعد في الواجهة. **الكلمات المفتاحية:** القصائد الشعرية، التعلم، التحفيز، المفردات، القواعد.

The contribution of poetry to vocabulary and syntax learning at the fifth year of primary school in Algeria

Abstract

Learning a foreign language in Algeria, and in particular the French language is a real challenge for primary school students. We wanted to test the hypothesis that poetry contributes to the learning French. Various research has been done around the literary text, including poetry to demonstrate its effectiveness in the act of learning French. In the field of foreign language, poetry has always been a source of enrichment, thanks to the particularity of the poetic text (rhyme, intonation, support vocabulary, complex

structures ...). In this paper, we try to show other modes of poem's learning to develop learning vocabulary and syntax.

Keywords: poetry, learning, motivation, vocabulary, syntax

Introduction

La place importante accordée à la langue française dans les programmes de l'école primaire en Algérie exige la recherche permanente d'un outil didactique plus adéquat qui contribue à l'apprentissage de cette langue.

Selon le guide du maître de la 5^{ème} A.P. (2010 :11) : *Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* Pour arriver à cet objectif terminal d'intégration, désormais (OTI), des activités à l'oral et à l'écrit sont proposées pour lui permettre d'accéder graduellement à la maîtrise de la langue, en testant ses connaissances au fur et à mesure, grâce à des activités d'évaluation et de réinvestissement permettant une régulation efficace de son évolution.

Nous nous sommes donc interrogés sur la nature des activités poétiques appliquées à l'école. Parce que de telles activités nous semblent importantes dans la maîtrise de la langue française, dans la construction de l'imagination de l'élève, nous visons à en faire un élément d'étude afin d'évaluer leur apport à l'apprentissage du FLE, notamment sur les plans lexical et syntaxique.

Sachant que les instituteurs sont amenés à faire de la poésie pour répondre aux contraintes des programmes, nous nous demandons dans cet article dans quelle mesure la poésie pourrait favoriser l'apprentissage du français.

De nombreuses études ont prouvé l'importance de la poésie pour l'élève. Suite à des discussions avec des enseignants, nous nous sommes rendu compte qu'il y a des apprentissages à mener dans cette discipline et des compétences linguistiques à édifier. La maîtrise de la langue nécessitant une diversification des approches et des supports pédagogiques, nous estimons pouvoir envisager la poésie comme un support didactique.

1. La poésie à l'école

Fournier (1997 : 64) pense que le bain poétique dans lequel sont plongés les enfants crée en eux plusieurs paramètres nécessaires à la constitution de la personnalité, tels que l'adaptation d'un sens critique, l'appropriation esthétique, l'acquisition d'un

vocabulaire et la familiarisation avec l'image poétique. En effet, cet avis soutient le fait que la familiarisation avec la poésie incite volontiers les élèves à aimer la langue, à se l'approprier tout en ayant le plaisir d'apprendre.

Souché (1949 : 167) quant à lui, propose une démarche pratique pour faire de la poésie en classe. Pour lui, il faut expliquer le texte, le lire, le faire relire par les élèves tout en corrigeant la diction. Ainsi, la récitation les aide à travailler leur mémoire. Le fait de les interroger au début de chaque leçon; les élèves s'habitueront à savoir leur texte imperturbablement, et l'enseignement littéraire reposera sur une base très solide.

Place de la poésie dans le programme de FLE (5^{ème} A.P)

Selon le guide du maître de la 5^{ème} année primaire, des pages sont consacrées à des poèmes qui ont été choisis en fonction des rapports qui existent entre eux et les autres activités de la séquence. Ces rapports peuvent concerner les structures grammaticales ou les thématiques. L'objectif de cette rubrique est également d'initier les élèves à la lecture de la poésie. Ils auront à répondre à des questions et à produire parfois de petits énoncés à partir de modèles (production individuelle écrite ou travail oral collectif). Dans ce sens, (Balpe, 1974 : 122) souligne :

« Le texte écouté doit pouvoir être lu ; il est intéressant qu'il soit à la disposition des élèves, c'est-à-dire que l'ouvrage d'où il est extrait figure, un certain temps au moins, dans la bibliothèque de classe »

2. Analyse du manuel de la 5^{ème} année primaire.

Au primaire, les nouveaux programmes de français en Algérie visent la révision du système éducatif en tentant d'installer des compétences linguistiques de base au cours des différents paliers. En effet, ils représentent le point de départ des deux cycles suivants de l'enseignement, à savoir le cycle moyen et secondaire. Le programme de français des 5^{ème} A.P. est accompagné d'un manuel, dont les auteurs veulent mettre en place les pratiques didactiques, telles que la compréhension, la lecture et l'exploitation des points de langue ; au sein de séquences enchaînées. Ainsi, ils envisagent divers emplois de la langue en proposant des activités de communication écrites et orales, dont nous exposons, ci-dessous la nature.

2.1. Nature des activités

Dans le manuel figurent de différents types d'activités faites pour permettre la réalisation d'apprentissage : des multitudes d'activités de compréhension, des activités sur le réemploi de structures, des activités d'expression orale et écrite dirigées. Les premières activités de chaque séquence portent sur la lecture et la compréhension de l'écrit. Les nombreux textes proposés à cet effet sont assez courts. Ces activités sont suivies par d'autres lexicales, puis syntaxiques et enfin de productions orales et écrites. Elles sont également présentées dans un ordre qui s'inscrit dans une logique d'intégration progressive (observation, découverte, acquisition, réinvestissement).

2.2. Recensement des textes poétiques

Nous avons remarqué que les textes poétiques à étudier sont répartis tout au long des séquences durant l'année. En effet, les poèmes intercalent le manuel d'une manière régulière et équilibrée. Cependant, les textes à caractères poétique ne sont pas amplement fournis ; ce qui pourrait être dû à la priorité accordée par les auteurs à la préparation de l'examen de fin du cycle.

Pour plus de précision, nous présentons les intitulés des textes en question, leurs auteurs, ainsi que les objectifs pédagogiques visés par ces poèmes.

Intitulé du texte	Auteur	Objectifs lexico-syntaxiques envisagés
La cigale et la fourmi p. 41 (Fable)	Jean de La Fontaine	Etude du féminin des noms. Etude de l'imparfait de l'indicatif.
Les beaux métiers p.42	Jacques Charpentreau	L'infinitif après un verbe. Etude de la dérivation [nom d'agent]
Ménagerie p. 75.	George Duhamel	Reconnaitre les types de phrases. Découvrir les formes des phrases.
Pour ma mère p. 109.	Maurice Carême	Etude du champ lexical.
J'aime l'âne p.110	Francis Jammes	Saisir les constituants de la phrase. Retenir les adjectifs possessifs.
La chenille p.110.	Guillaume Apollinaire	Reconnaitre l'impératif. Etude de la synonymie/antonymie ».
Pour faire le portrait d'un oiseau, p.143.	Jacques Prévert.	Etude des articulateurs logiques. Reconnaitre les adjectifs qualificatifs.
Les hiboux, p.144.	R. Desnos	Etudier la comparaison. Le pluriel des noms [s, x]

Tableau n° 1 : Recensement des différents poèmes et des objectifs visés.

Choix des thèmes : Aux apprenants du cours primaire, les morceaux donnés à apprendre doivent être courts et simples. Selon Ozouf et Charrier (1949 : 162) :

« Il faut écarter les morceaux empreints de tristesse, il faut choisir des morceaux d'une haute inspiration, qui glorifie le travail et le progrès et portent les élèves à l'action [...] Les élèves ne sont sensibles qu'aux sentiments naturels et peu compliqués : l'amour filial, l'amour fraternel, l'amour patriotique et l'amour du prochain ».

Les instructions du guide du maître (2010 : 18), quant à elles, étayaient les critères de choix des textes courts afin d'en faciliter la diction et la mémorisation : *Il faut procéder à un choix de poèmes faciles à dire et à mémoriser.*

C'est en effet ce que nous pouvons remarquer sur le tableau n° 1 (revoir les intitulés des textes proposés).

2.3. Pratique de la poésie en salle de classe

Pour mieux cerner la pratique de la poésie à l'école algérienne, nous avons conduit une enquête, en 2010/2011, dans les établissements du primaire de la wilaya de Tiaret. Nous nous sommes basée sur plusieurs modes de recherche :

- le questionnaire ainsi que les discussions avec maints enseignants pour vérifier la fiabilité des déclarations faites dans les questionnaires ;
- l'observation menée en salle de classe qui nous donne des informations concrètes sur les pratiques poétiques avec les élèves de 5^{ème} année primaire et nous permet aussi d'expérimenter les activités liées à la poésie.

2.4. Présentation de l'échantillon enquêté

Ce sondage a pour but d'évaluer l'état de l'activité liée à la poésie dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en classe de 5^{ème} A.P. Nous nous sommes basée sur les avis de 50 enseignants interrogés. Il s'agissait d'obtenir leurs opinions et conceptions autour des activités poétiques comme outil pédagogique.

Concernant la répartition entre l'âge et les sexes, nous signalerons qu'il y a 32 femmes pour 18 hommes. Quant à l'âge, il varie entre 25 ans, pour le plus jeune d'entre eux, et 54 pour le plus âgé. Leur expérience professionnelle varie entre 1 et 32 ans. Nous soulignerons aussi que les enseignants interrogés travaillent dans divers établissements (écoles) distribués dans différentes villes de la wilaya de Tiaret : Aïn-Dzarit, Hamadia, Dahmouni, Sougueur, Ksar-Chellala, Tagdempt, et Tiaret. 34 personnes sont titulaires

d'un diplôme de formation de maître d'enseignement primaire, 05 sont titulaires d'une licence et 11 enseignants ont d'autres diplômes : ingénieur, diplômés d'études supérieures dans différentes spécialités.

3. Outils d'enquête

Nous avons mené une enquête par questionnaire. Ce dernier comprend un ensemble de 23 questions que nous avons rassemblées en cinq grandes catégories. La première catégorie concerne la fréquence d'application des activités poétiques par les enseignants. La seconde indique les caractéristiques des poèmes proposés. La troisième, les objectifs assignés à travers l'utilisation des poèmes en classe. La quatrième, les difficultés rencontrées lors de l'exploitation des poèmes. La dernière, le rôle que joue la poésie en liaison avec l'apprentissage du FLE. Nous notons que l'âge, le sexe ainsi que le nombre d'expérience et l'établissement ont été cités dans le questionnaire.

4. Analyse des données

Utilisation des poèmes : renseignements

La première question vise à connaître la réalisation de la poésie par chaque enseignant : « Utilisez-vous les poèmes dans votre pratique pédagogique ? ».

Selon les réponses obtenues, le nombre d'enseignants qui exploitent moins les poèmes dépasse celui des enseignants qui font appel à la poésie dans leur pratique pédagogique. En effet, dix enseignants déclarent avoir utilisé les poèmes en classe. L'absence de l'exploitation de la poésie en classe renvoie selon 21 sur 50 des enseignants, à deux raisons :

- a) Le facteur temps : pour certains, le temps qu'ils perdent à faire réciter des poèmes aux élèves aurait été plus utile pour faire des séances de renforcement en points de langue.
- b) La formation : pour d'autres, cette absence est due à l'ignorance des modes variés d'utilisation des poèmes ; ce qui explique le manque de familiarisation avec la poésie.

Caractéristiques des poèmes

Question n° 2 : « Quelles sont les caractéristiques que vous pouvez attribuer aux poèmes proposés ? »

Plus des deux tiers des enseignants qualifient les textes des poèmes comme accessibles et agréables pour les élèves. La moitié des enseignants considère que les poèmes sont adaptés à l'âge des élèves. Cependant, 21 enseignants sur 50 estiment qu'ils sont plus motivants et 29 les jugent adaptés à l'apprentissage de la langue. 10 enseignants seulement sont favorables à ce que les poèmes proposés soient adaptés au goût des élèves.

Objectifs assignés de l'utilisation des poèmes

La troisième question revient aux objectifs visés à travers l'exploitation des poèmes en classe.

La majorité des enseignants (40 à 48) visent, à travers l'exploitation de la poésie, à faciliter l'acquisition des mots nouveaux, la prononciation et le rythme ; aider les élèves à parler lors de l'expression orale et à comprendre les paroles, contribuer à une meilleure prononciation des différents sons, ainsi que favoriser l'étude des points de langue.

Difficultés rencontrées

La quatrième question était consacrée aux obstacles rencontrés lors de l'enseignement/apprentissage des poèmes : « Quelles sont les difficultés que vous percevez lors de l'exploitation des poèmes en classe ? ».

La plupart des enseignants interrogés avancent que l'effectif pléthorique dans les salles de classe est la raison intense qui empêche l'apprentissage du poème. Vient en second lieu le facteur temps et enfin le manque de documents proposant ce genre d'activités. 05 enseignants seulement déclarent l'absence de difficultés.

Rôle et apports du poème aux apprentissages linguistiques

Nous pouvons dire que la quasi-totalité des enseignants interrogés (47) estiment que la poésie contribue vivement au processus d'enseignement/apprentissage du FLE ; tandis que 3 enseignants seulement pensent qu'il s'agit d'un moyen de distraction. Toutefois, pour mieux avancer notre hypothèse de départ, nous allons soumettre un échantillon d'apprenants de la 5^{ème} année primaire à une expérimentation réelle qui aura lieu en salle de classe.

5. Expérimentation des activités liées à la poésie

Constat et évaluation diagnostique

Ce que nous avons constaté lors du choix de l'échantillon, c'est le grand nombre d'obstacles linguistiques. En effet, beaucoup d'apprenants manifestent leur difficulté face à la langue française. (Interférences d'ordre phonétique, syntaxique et lexical). Nous avons donc proposé des exercices en vocabulaire, en grammaire, en conjugaison et en orthographe afin d'apporter quelques remédiations à ces contraintes.

Référence aux programmes officiels

Selon le guide du maître de la 5^{ème} AP. (2010 :18) :

« Les activités sur les textes poétiques, qui s'inscrivent dans une éducation esthétique, doivent en plus de la mémorisation, proposer des « jeux » sur la langue et des activités de re-création (sur le modèle de) ».

Tout en optant pour ce choix, nous avons soumis les apprenants à une pratique expérimentale en salle de classe. Pour notre expérimentation, nous avons choisi le poème de Robert Desnos, «Les Hiboux ». Ce poème figure dans le manuel scolaire à la page 144.

Dispositif d'expérimentation et déroulement

Nous avons sélectionné deux groupes d'apprenants, qui ont été soumis à une expérimentation en cinq étapes, de 60 minutes chacune. Cette expérimentation s'est déroulée en cinq phases, commençant par la découverte des différentes catégories du discours, pour arriver à la production d'un poème personnel en suivant le modèle donné. L'objectif était la rédaction par reproduction d'un poème à la manière de Robert Desnos.

Echantillon : Nous avons retenu un échantillon de quatre-vingt élèves (80) de 5^{ème} A.P. dont quarante (40) de l'école «Kouadria Youcef» de Tiaret ville et quarante (40) de l'école « Colonel Chabou » de Aïn Dzarit (zone semi rurale), choisis sur le tas pour varier les aboutissements possibles. Notre choix d'élèves de 5^{ème}A.P est lié au fait que c'est une année charnière entre le primaire et le secondaire.

Matériel

Le matériel est composé d'une grande affiche au tableau contenant le poème (incomplet) de Robert Desnos, d'un imprimé contenant le poème à étudier, d'un exemplaire pour chaque élève et de feuilles de classeur pour la production finale.

Phases de l'expérimentation

Phase de découverte :15 min.

Distribution du poème aux apprenants. Après avoir fait une lecture magistrale, l'enseignant donne la consigne oralement ; elle est aussitôt notée sur les exemplaires donnés: «lisez ce poème attentivement, puis tentez d'identifier la nature des mots supprimés selon leur position dans la phrase, exemples: (verbe, pronom, adjectif qualificatif, déterminant...). La liste des catégories à trouver est pré-indiquée en haut de page.

Phase de mise en commun: 10 min.

Elaboration collective au tableau, de la fiche du poème, celle-ci est aimantée au tableau, afin que chaque élève puisse y référer commodément.

Production d'écrit : 1^{er} essai de 20 min.

Consigne : « Essayez maintenant de compléter ce poème en fonction de ce que vous avez marqué sur l'affiche ». Vous devez respecter le sens général du poème. Mais vous n'êtes pas obligés de faire des rimes.

Phase d'expression orale et de correction par les pairs : 10 min.

Les apprenants lisent leurs poèmes au tableau, tandis que les autres doivent contrôler s'ils ont bien respecté la structure de base.

Lors de la 2^{ème} séance, les apprenants ont procédé à un « deuxième essai » en revoyant les problèmes de structure, en amendant l'orthographe et les rimes. L'enseignant a ensuite corrigé certaines erreurs de langue, et les élèves ont recopié leurs écrits au propre. Ceux-ci ont été évalués en fonction des critères consignés sur la fiche, mais en outre selon la création personnelle et l'éloignement par rapport au poème initial.

La version originale du poème est remise aux apprenants pour qu'ils en fassent une comparaison, un échange est ainsi possible entre les copies des apprenants à la fin de la séance.

Phase de production écrite libre : 15 min.

Dans cette étape, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un petit poème, dans lequel ils parlent de leur animal préféré, en suivant le modèle de Robert Desnos. Les phrases doivent être courtes et simples. Nous avons proposé plusieurs critères d'évaluation à observer :

Pour le savoir : Connaître les classes de mot, la structure du poème et avoir un vocabulaire thématique

Pour le savoir-faire : réinvestir ses acquis pour compléter un poème en utilisant les catégories du discours et le vocabulaire thématique ; ainsi que l'expression de son appréciation.

Pour le savoir-être : s'investir dans un travail de production libre à partir d'une vision personnelle en mettant en œuvre son imaginaire dans l'interprétation.

6. Évaluation

Sachant que les écrits non notés sont parfois envisagés comme n'ayant pas d'importance, nous pouvons évidemment noter ce travail d'expression, à condition d'éviter de juger le contenu. Nous pouvons néanmoins prendre en compte des indices formels comme la présentation et la mise en page, la présence du refrain et du titre, le respect des consignes à l'égard de la structure syntaxique, et, d'autre part, la force des images en garantissant la part de subjectivité de cette évaluation. Evidemment, ces critères doivent être communiqués aux apprenants en cours de production.

Orthographe et corrections

Les élèves acceptent de bon gré de reprendre leur texte et d'en perfectionner la forme ; parce qu'il s'agit sans doute de leur production personnelle. En effet, ils y ont mis une partie d'eux-mêmes, ils veillent à ce qu'ils affichent un texte présenté convenablement et sans erreur.

7. Bilan et perspectives

Comme pour toutes les activités scolaires, les apprenants ne se présentent pas tous pareils face à des activités poétiques qui sollicitent l'imaginaire, un vocabulaire suffisant et une base syntaxique. Cependant, les apprenants n'étaient pas surpris de ce type d'exercice, car ils ont tendance à faire des activités lacunaires similaires lors de la séance de l'expression écrite.

En effet, nous sommes arrivée à classer les apprenants, d'après leurs résultats, en trois catégories : « bons » (15 élèves, 18%), « moyens » (37 élèves, 47%) et « faibles » (28 élèves, 35%). Nous pouvons donc avancer que les élèves motivés par la poésie représentent 65% face à ceux qui sont moins motivés par cette discipline (35%).

Sur le plan structural

35% des élèves ne savent pas distinguer les différentes catégories du discours et remplissent spontanément l'exemplaire. C'est la catégorie des « faibles ». Quinze élèves (18 %) arrivent à définir la nature des mots manquants (par rapport à leur position dans la phrase) ex. le sujet doit être suivi d'un verbe, le nom doit être précédé par un déterminant, etc. C'est la catégorie des « bons ». Trente-sept élèves (47 %) tentent de fonctionner leur acquis au service de cette expérience, avec beaucoup d'erreurs. Ce sont les « moyens ».

Sur le plan thématique

Les bons élèves ont saisi le thème (reconnaissance des hiboux) en lisant d'abord tout le poème avant de l'exploiter. Ils ont tenté de le découvrir à partir des expressions qui figurent sur l'exemplaire. Ils arrivent par conséquent à identifier les mots supprimés ou mots de sens voisins, voire même des tentatives de créativité (dû à l'imagination des élèves doués). Les élèves « faibles » se contentent de recopier les mots déjà existants.

Conclusion

La poésie octroie désormais la motivation des apprenants dans leurs apprentissages. Elle favorise ainsi leur vocabulaire, en les faisant jouer avec les mots. De plus, les formes complexes du poème permettent aux apprenants de mieux maîtriser l'aspect grammatical de la langue.

Les activités associées à la pratique de la poésie sont difficilement évaluables au terme d'une seule séance. En effet, il s'agit d'acquisitions à long terme. C'est un processus, qui pourrait être développé par une pratique d'activités poétiques, d'une façon intense et régulière.

A l'issue de cette courte expérimentation, nous avons également pu constater de manière générale une exploitation des structures syntaxiques, et un élargissement du lexique de chaque apprenant, grâce à la dynamique de classe.

Nous terminerons pas ces propos de Jean (1990 : 53) pour qui :

« Dire un poème par cœur, n'est pas le redire, c'est le réinventer pour soi. La mise en bouche et en gorge, en plus d'une extraordinaire école de maîtrise de soi et de sa propre émotivité, est découverte physique, physiologique même, du texte ».

Bibliographie

- Balpe, J.P, 1974, Les moments de poésie à l'école élémentaire, Paris : Armand Colin.
Charrier, C, Ozouf, R., 1949, Pédagogie Vécue, éditions. Nathan.
Fournier, J., 1997, « Redonner toute sa place à la poésie ». *Education enfantine*, n° 922, p. 54-70.
Guide du maître de la 5^{ème} année primaire, 2010, Office National des Publications Scolaires.
Jean, G., 1990, *Comment faire découvrir la poésie à l'école ?* Paris : éditions Retz,
Manuel de la 5^{ème} A.P., 2010, Office National des Publications Scolaires.
Souché, A., 1949, *Nouvelle Pédagogie pratique*. Éditions Nathan.

Annexes

Annexe 1 : Texte intégral

Les Hiboux

Ce sont les des hiboux

Qui désiraient chercher les poux

De leurs enfants, leurs petits choux,

En les tenant sur les genoux.

Les yeux d'or valent des bijoux

Leur bec est dur comme cailloux,

Ils sont doux comme des joujoux

Mais aux hiboux, point de genoux !

Votre histoire se passait où ?

Au Pérou ou chez les Mandchous ?

Hou Hou !

Pas du tout : c'était chez les fous.

Annexe 2

Consigne

«Lisez ce poème attentivement, puis tentez d'identifier la nature des mots supprimés «
Nom, verbe, pronom, déterminant, conjonction, adjectif possessif, adverbe, préposition.

Les Hiboux

Ce sont lesdes hiboux (.....)

Quichercher les poux (.....)

De leurs enfants, leurschoux, (.....)

En les tenantles genoux. (.....)

Les yeux d'or valentbijoux (.....)

Leur becdur comme cailloux, (.....)

Ils sontcomme des joujoux (.....)

..... aux hiboux, point de genoux ! (.....)

..... histoire se passait où ? (.....)

Au Pérou chez les Mandchous ? (.....)

Hou ! (.....)

Pas du tout : c'était chez les (.....)

Annexe 3

Consigne

«Essayez de compléter ce poème en fonction de ce que vous avez marqué sur l'affiche».

Attention : vous devez respecter le sens général du poème. Mais vous n'êtes pas obligés de faire des rimes.

Les Hiboux

Ce sont lesdes hiboux (nom)

Quichercher les poux (verbe)

De leurs enfants, leurschoux, (adjectif qualificatif)

En les tenantles genoux. (préposition)

Les yeux d'or valentbijoux (déterminant)

Leur becdur comme cailloux, (verbe)

Ils sontcomme des joujoux (adjectif qualificatif)

..... aux hiboux, point de genoux ! (conjonction)

..... histoire se passait où ? (adjectif possessif)

Au Pérou chez les Mandchous ? (conjonction)

Hou ! (interjection)

Pas du tout : c'était chez les (nom)

Annexe 4

La présente production a été écrite à la main. Pour la mettre sur flash disque, nous l'avons tapée à l'ordinateur.

Classe: 5 Année Primaire

Ecole: Colonel Chabou

Nom et prénom de l'élève: Benazzedine Fatima

Consigne : suivant le modèle prévu, rédige un petit poème, dans lequel tu parles de ton animal préféré, puis donne un titre à ton poème.

Titre : Chère jument

C'est la jument

La femme de cheval charmant,

Blanche, noire ou marron...

Toujours, elle est belle ;

Ses yeux de billes, toujours brillent.

Elle est forte, elle est élégante,

Elle est plus vite que le tigre,

Mais douce comme la mousse !

J'aime sa beauté et... sa fidélité

Conception d'un didacticiel pour la phonétique progressive du FLE dans l'enseignement universitaire algérien



Nadjiba Abdessemed

Doctorante, Université de Batna, Algérie
nadjiba_abdes@hotmail.fr

Dr. Samir Abdelhamid

Université de Batna, Algérie
samir_abdelhamid@yahoo.fr

Résumé

Cet article aborde les modalités de conception d'un didacticiel orienté vers la phonétique progressive, visant l'apprentissage de la prononciation des mots isolés en Français langue étrangère (FLE). En développant ce système de correction phonétique, nous visant la constitution d'une base de données expérimentale servant à modéliser les connaissances des expertises en phonétique. La conception de ce système est basée sur une approche analytique d'enregistrement de variantes phonétiques, elle repose sur l'expertise humaine et la manipulation des connaissances phonétiques.

Mots-clés : phonétique progressive, enseignement/apprentissage du FLE, didacticiel, TICE, interactivité

تصميم برنامج للصوتيات التدريجية لتعليمية الفرنسية كلغة أجنبية في الجامعة الجزائرية

المخلص: تتناول هذه المقالة كيفية تصميم برنامج إعلام آلي موجه إلى الصوتيات التدريجية و يهدف إلى تحسين نطق الكلمات المفردة في إطار تعليم الفرنسية كلغة أجنبية. في تطوير هذا النظام الخاص بتصحيح الصوتيات، نهدف إلى إنشاء قاعدة معلومات تجريبية نستعملها لنمذجة المعرفة الخاصة بالخبرات في الصوتيات. يرتكز تصميم هذا النظام على منهجية تحليل التسجيلات في التغيرات اللفظية، إنه يقوم على الخبرة البشرية و التعامل مع المعرفة اللفظية.
الكلمات المفتاحية: الصوتيات التدريجية - تدريس/تعليم الفرنسية كلغة أجنبية - برنامج آلي تعليمي- تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات - التفاعل.

Designing a tutorial for FFL progressive phonetic in the Algerian university

Abstract

This article approaches the modalities of conception of an educational software directed to the progressive phonetics, used to learning the pronunciation of isolated

in French as a foreign language. By developing this system of phonetic correction, we aim at the constitution of an experimental database serving to model the knowledge of the expertise in phonetics. The conception of the system is based on an analytical approach of recordings of phonetic varieties; it is based on the human expertise and the manipulation of the phonetic knowledge.

Keywords: progressive phonetic, teaching/learning of French as a foreign language, educational software , lct for education, interactivity

Introduction

La parution, durant la dernière décennie, de logiciels¹ informatiques spécialisés dans la reconnaissance et la synthèse de mots, voire même de phrases, en langue Française, a donné aux chercheurs dans le domaine de la phonétique de nouvelles perspectives quant à la conception de nouveaux didacticiels orientés vers la phonétique progressive de langue. En effet, les systèmes de correction phonétique classiques sont basés sur des techniques qui ont montré beaucoup de lacunes et qui reposent sur des concepts purement théoriques.

Se réclamant du domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO)², nous nous intéressons à l'intégration des ressources multimédias hors ligne - les logiciels interactifs multimédias- comme support didactique en classe de français. Nous proposons dans cette contribution une réflexion sur la conception et le développement d'un prototype de didacticiel pour une éventuelle intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage de la prononciation, visant la correction phonétique des mots isolés français.

1. Problématique et objectifs

Notre propre recherche s'inscrit dans la ligne de ce que l'on peut considérer comme une variante de la recherche-action, à savoir « la recherche-développement » (Guichon , 2006: 8) . En partant d'un constat général, suivi par une analyse d'enregistrements oraux effectués auprès d'étudiants arabophones (étudiants de première année LMD-département de français- université de Batna), nous avons pu détecter les nombreux problèmes et difficultés quant à la mauvaise articulation des phonèmes français par notre population cible, d'où l'idée de développer un instrument innovant susceptible d'améliorer cet état de fait. Ce système a pour objectif de présenter une interprétation fiable des mots prononcés par l'apprenant au cours de son enregistrement sur ordinateur.

Certaines recherches du domaine de l'ALAO se donnent pour objectif de dégager des principes méthodologiques pour la création de matériaux pédagogiques. Notre propre recherche va au bout de la logique de la recherche action, jusqu'au développement d'un instrument adapté à nos apprenants puisqu'il est conçu à partir de leurs erreurs et donc réellement utilisable sur le terrain pédagogique algérien.

Cette recherche entre dans le cadre d'une thèse de doctorat entamée à l'EDAF - université de Batna -Algérie-, il y a trois ans. Bien que la tâche s'annonce difficile, nous nous sommes fixés, dans un premier temps, l'approche conceptuelle du didacticiel pour envisager, dans un deuxième temps, l'approche de réalisation de ce dernier.

2. Multimédia et apprentissage

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en général, et le multimédia en particulier connaissent depuis un moment un essor considérable et éveillent l'intérêt public. Leurs apports semblent très bénéfiques dans les milieux de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères puisqu'ils offrent des possibilités remarquables aux chercheurs dans le domaine de l'innovation pédagogique, permettant ainsi d'exploiter des nouvelles stratégies d'apprentissage. En effet, ce sont des moyens de diversification, d'enrichissement et de rénovation de la relation pédagogique tant dans sa composante « enseignement » que dans son aspect « apprentissage ».

De part son approche interactive (assurée par les différentes caractéristiques : la multicanalité, la multiréférencialité, l'hypertextualité et la navigation) le multimédia motive les apprenants et stimule leur imagination comme l'explique (Hirschsprung, 2005: 23) :

« l'un des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage réside dans la motivation de l'apprenant, puisque la plaisir qu'il éprouve à apprendre est conditionné par l'intérêt et la variétés des activités qui lui sont proposées, par la qualité des retours qu'il reçoit, (...). L'apparition à l'écran de vecteurs de communication variés (textes, images, sons, extraits vidéo) place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui généralement procuré par un enseignement plus traditionnel »

Selon les recherches antérieures, cette nouvelle approche favorisant l'intégration du multimédia³ dans les pratiques de classe a bouleversé la structure pédagogique traditionnelle puisque le rôle que joue l'apprenant dans son propre apprentissage relève d'un apprentissage centré sur l'action et la résolution des problèmes. L'apprenant devient responsable et acteur de sa propre formation, et cela le conduira à bâtir ses stratégies et à développer ses compétences, d'où le chemin vers un travail en autonomie.

3. Architecture du système

L'idée générale du système qu'on veut développer se résume en une interaction entre l'apprenant et le didacticiel. L'architecture du système repose sur quatre étapes à savoir :

- L'acquisition, par un dispositif d'enregistrement de parole, du mot prononcé par l'apprenant ;
- La reconnaissance, par le didacticiel, du mot dicté ;
- L'analyse et l'évaluation du taux d'erreur de prononciation ;
- La correction automatique, par le didacticiel, du mot prononcé.

Il est évident que le système ne déclenche la quatrième étape que si le mot a été jugé mal prononcé par l'apprenant. Pour cela, la phase de reconnaissance doit comporter un module de reconnaissance de mots avec un score de reconnaissance allant de $[0..1]$.

En d'autres termes, la détermination du mot prononcé est suivie de la probabilité de reconnaissance du mot dicté.

Nous soulevons que l'ordinateur utilisé doit être assez puissant pour pouvoir donner une réponse à l'apprenant dans un délai assez court.

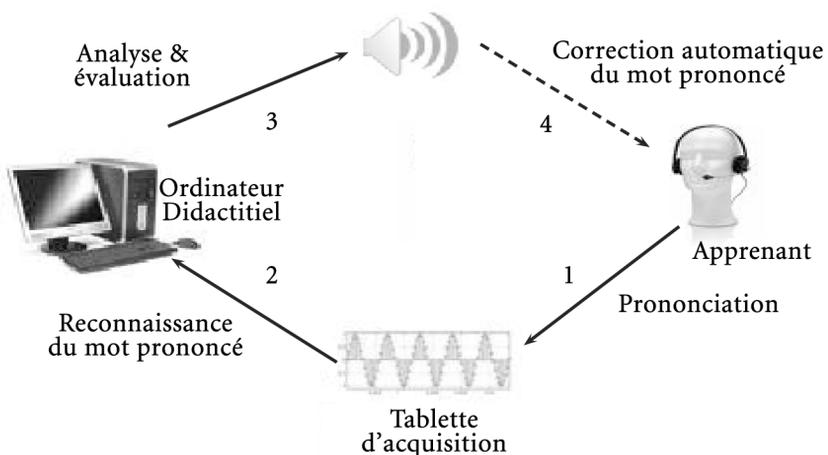


Figure 1 : Schéma général de fonctionnement du système

Cependant, l'apprenant peut redicter un mot autant de fois qu'il faut jusqu'à ce que le système juge que le mot en question a été bien prononcé. Par conséquent la dernière étape du schéma général de fonctionnement du système est simplement ignorée.

4. Fonctionnement du système

Le système que nous comptons élaborer sera constitué de deux phases :

- La phase préliminaire
- La phase de reconnaissance

La phase préliminaire que nous appellerons phase d'apprentissage où la machine enregistrera les mots de références dictés par des natifs. Nous prendrons un échantillon de la population masculine et un échantillon de la population féminine. Ceci constituera la base de connaissance du système, schématisée comme suit :

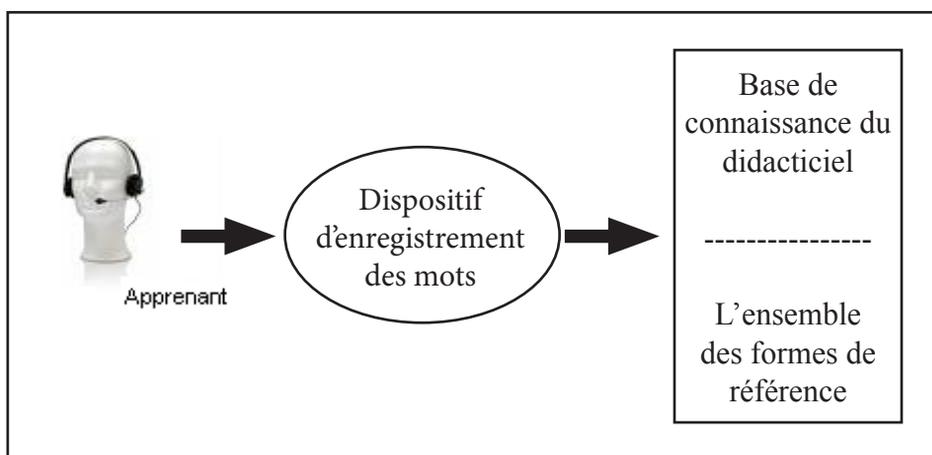


Figure 2 : Phase d'apprentissage

Il faut préciser que la base de connaissance du système qui constitue les mots de référence, doit toucher à un domaine bien précis pour ne pas utiliser tous les mots de la langue française. Ceci nous évitera une explosion combinatoire lors de la reconnaissance du mot dicté.

Une fois les mots de référence enregistrés, la phase d'apprentissage sera terminée et la phase de reconnaissance peut être entamée.

Notons que la base de connaissance peut être enrichie, à tout moment, par de nouveaux mots. Il suffit de les incorporer dans la base de connaissance selon le procédé schématisé par la figure 3.

La deuxième phase du système est celle de la reconnaissance des mots dictés par les apprenants, même si ces mots ne correspondent pas exactement aux mots de référence. Ceci est le but principal de ce didacticiel qui permet aux apprenants de rectifier leurs prononciations par l'écoute du mot de référence correspondant au mot dicté. Cette phase est schématisée comme suit :

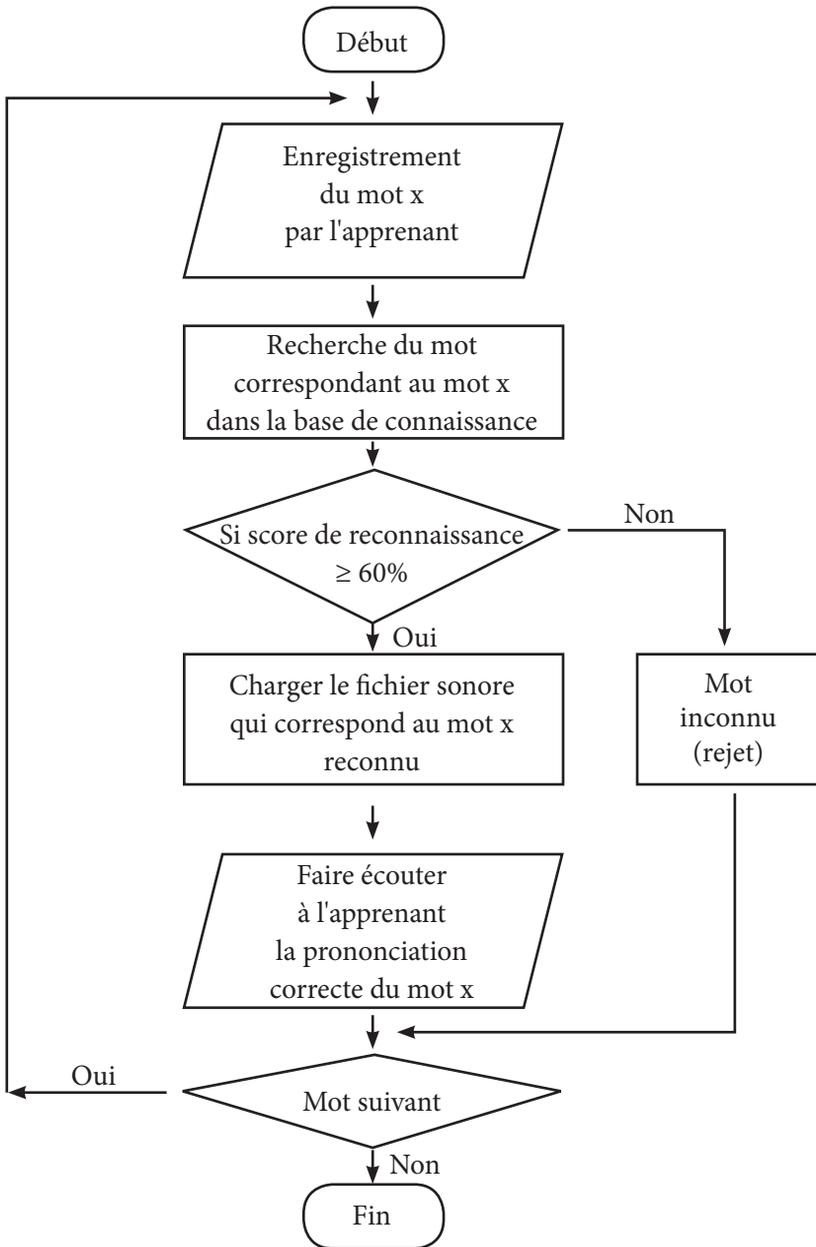


Figure 3 : Organigramme de reconnaissance des mots dictés

5. Le dictionnaire

Le dictionnaire constitue la base de connaissance de notre système. Sa structure représente les différentes classes grammaticales de la langue Française, où chacune d'elles doit comporter un certain nombre d'informations relatives aux mots qui composent cette classe grammaticale.

Ces informations sont réparties selon des types de données différentes allant des données phonétiques aux données sonores qui sont basées essentiellement sur des connaissances phonétiques et phonologiques.

L'avantage que présente cette démarche est que l'expertise du phonéticien est basée sur des enregistrements multi-locuteurs. La principale difficulté pour la réalisation de tels systèmes est l'acquisition ainsi que la formalisation de l'expertise sous forme de variantes phonétiques, en prenant compte de la diversité des fréquences sonores des locuteurs masculins et féminins.

La stratégie d'analyse utilisée est proche de celle de l'expert humain puisqu'elle permet une remise en cause, à tout moment, de la segmentation en phonèmes. Elle permet aussi une analyse se déroulant en parallèle sur plusieurs segmentations.

Le but du système serait d'ouvrir au maximum les listes de phonèmes fournies pour chaque segment afin d'élargir le champ de recherche qui nous permettra d'identifier le bon phonème.

Nous présentons ici un extrait du dictionnaire en y définissant une seule classe grammaticale, celle des adjectifs possessifs (AP), où elle est décrite selon quatre zones différentes à savoir :

- La forme orthographique du mot
- Les traits syntaxiques décrivant le mot
- La forme phonétique du mot concerné
- Le lien vers le fichier sonore de la prononciation correcte du mot.

DICTIONNAIRE

< CLASSE 1 >

< CLASSE 2 >

< CLASSE 3 >

.....

.....

.....

Classe AP

Traits syntaxiques : masc, fem, sing, pluriel

DEBUT

MON (masc, sing)	[m ^o -n]	si voy	Lien vers fichier 1 sonore
MON (fem, sing)	[m ^o -n]	si voy	Lien vers fichier 2 sonore
TON (masc, sing)	[t ^o -n]	si voy	Lien vers fichier 3 sonore
TON (fem, sing)	[t ^o -n]	si voy	Lien vers fichier 4 sonore
SON (masc, sing)	[s ^o -n]	si voy	Lien vers fichier 5 sonore
SON (fem, sing)	[s ^o -n]	si voy	Lien vers fichier 6 sonore
NOTRE (sing)		[notr]	Lien vers fichier 7 sonore
VOTRE (sing)		[votr]	Lien vers fichier 8 sonore
LEUR (sing)	[lœr]		Lien vers fichier 9 sonore
NOS (pluriel)	[no-z]	si voy	Lien vers fichier 10 sonore

.....

.....

.....

Fin classe AP

.....

.....

.....

FIN DICTIONNAIRE

6. Méthode de détection des erreurs phonétiques

La méthode de détection des erreurs de prononciation est en fait un processus itératif visant à chercher dans le dictionnaire, dans un premier temps, le mot qui correspond le plus au mot prononcé par l'apprenant. Puis, dans un deuxième temps, on évalue la probabilité de reconnaissance du mot prononcé tout en repérant quelle forme additive a été prononcée.

En fait chaque référence de mot au niveau du dictionnaire présente une ou plusieurs formes additives qui représentent les différentes manières possibles de prononcer le mot en question. Nous reportons ici un exemple permettant de voir les différentes formes de prononciation du mot « petite » :

<p>p t i t</p> <p>■ ■ ■ ■ ■</p>	<p>Deuxième variante Taux de reconnaissance < 10</p>	<p>p e t i t</p> <p>■ ■ ■ ■ ■</p>	<p>Forme de référence Taux de reconnaissance = 10</p>
<p>p t s i t</p> <p>■ ■ ■ ■ ■</p>	<p>Troisième variante Taux de reconnaissance < 10</p>	<p>p e t i t</p> <p>■ ■ ■ ■ ■</p>	<p>Première variante Taux de reconnaissance < 10</p>
<p>p e t s i t</p> <p>■ ■ ■ ■ ■</p>	<p>Quatrième variante Taux de reconnaissance < 10</p>		

Figure 4. Les variantes phonétiques probables du mot « petite »

La forme de référence représente la forme idéale de prononciation du mot dicté par l'apprenant. Quant aux autres variantes, elles constituent les différentes formes erronées des prononciations probables que nous avons pu constater lors des exercices de phonétiques avec les apprenants.

Nous reportons ci-dessous les explications des différentes erreurs constatées :

Première variante : le phonème [ə] a été substitué par le phonème [e] en 2^{ème} position

Deuxième variante : élision (ou omission) du phonème [ə] après le phonème [p]

Troisième variante : double erreur, élision du phonème [ə] et insertion du phonème [s] en 3^{ème} position

Quatrième variante : insertion du phonème [s] en 4^{ème} position

Notons que la probabilité (ou taux) de reconnaissance est égale à 1 (= 1.0) dans le cas idéal de la prononciation et inférieure à 1 (< 1.0) dans les cas d'erreur de prononciation.

Conclusion

En guise de conclusion nous dirons que le problème de correction phonétique est en fait un problème de dictée vocale qui nécessite en plus des connaissances linguistiques, des compétences informatiques et c'est ce qui rend la tâche plus difficile à réaliser.

Notre étude nous a permis d'évaluer certains aspects pédagogiques liés à l'utilisation des didacticiels dans l'apprentissage du français langue étrangère et présente surtout une aide efficace pour les apprenants qui rencontrent des difficultés avec la méthode traditionnelle.

En effet, les erreurs commises lors de la dictée et la correction phonétique permettent de renforcer la performance du didacticiel, ce qui le rend plus efficace et permet à l'apprenant de gagner, lors de son apprentissage, plus de temps et aussi de devenir plus autonome.

Le travail que nous avons reporté dans cet article ne constitue qu'une étape de recherche pour que le didacticiel soit conçu d'une manière innovante et efficace. Il reste cependant beaucoup à faire notamment dans le domaine de la structure du dictionnaire et des méthodes de corrections des erreurs de prononciation. Bien que la tâche s'annonce difficile, nous nous sommes fixés, pour un premier temps, l'approche conceptuelle du didacticiel pour envisager, dans un deuxième temps, l'approche de sa réalisation.

Bibliographie

- Chartiac, L. Lebougneq, J.T., Loreil, B. 2003. *La phonétique progressive du français*. Paris : Bernard Delcord, CLE International.
- Depover, C., Giardina, M., Marton, A. 1998. *Les environnements d'apprentissages multimédias*. Paris : L'Harmattan.
- Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. 2007. *Enseigner avec les technologies- Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Presses Universitaires du Québec.
- Dieuzeide, H. 1994. *Les nouvelles technologies : outils d'enseignements*. Paris : Nathan.
- Germain, A., Martin, P. 2000. « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde ». *Alsic*, n° 1. Vol 3, p. 61-76. [En ligne], Vol. 3, n° 1 | 2000, document Alsic_n05-rec7, mis en ligne le 15 juin 2000, [Consulté le 08 octobre 2015]. URL : <http://alsic.revues.org/1796> ; DOI : 10.4000/alsic.1796.
- Guichon, N. 2006. *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : ophrys.
- Hirschsprung, N. 2005. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Coll. Hachette, F.
- Lancien, T. 1998. *Le multimédia*. France : Marie-Christine Couet-Lannes. Coll. CLE.
- Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Vanves : Hachette FLE. + Le Cédérom.
- Naymark, J. 1999. *Guide de multimédia en formation*. Paris : RETZ.
- Tardif, J. 2000. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Issy les Moulineaux : ESF. Coll. Pratique et enjeux pédagogiques.

Notes

1. Didacticiel : contraction didactique et logiciel, programme informatique à fonction pédagogique, destiné à l'apprentissage des savoirs.
2. ALAO : domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication en vue de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage, ou encore de concevoir de nouveaux systèmes d'aide à l'apprentissage.
3. L'intégration du multimédia : lorsque les ressources multimédias sont mises avec efficacité aux services des apprentissages.

Besoins langagiers et contenus de la licence LMD en biologie : cas des étudiants de l'université de Chlef



Wahiba Benaboura

Université Hassiba Benbouali- Chlef, Algérie

wahiba_bn@yahoo.fr

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le champ du français sur objectifs spécifiques. Il aborde les difficultés que rencontrent les étudiants de la première année universitaire, inscrits en biologie. La conjugaison des difficultés langagières et cognitives est double dans ce contexte. C'est pourquoi une analyse des besoins langagiers est susceptible de constituer un premier pas pour optimiser la transmission et l'acquisition des savoirs scientifiques.

Mots-clés : besoins langagiers, français sur objectifs spécifiques, biologie, enseignement/apprentissage scientifique, aptitudes langagières

الاحتياجات اللغوية ومحتوى اللسانس ل.م.د. في علم الأحياء لدي طلاب جامعة الشلف

الملخص: هذا العمل هو جزء من الفرنسيين من الملعب على أهداف محددة. وهو يتناول الصعوبات التي يواجهها الطلاب في السنة الدراسية الأولى المسجلين في علم الأحياء. مزيج من الصعوبات اللغوية والمعرفية في هذا السياق ذو شقين. هذا هو السبب في تحليل الاحتياجات اللغوية ومن المرجح أن يكون خطوة أولى لتحسين نقل واكتساب المعرفة العلمية.
الكلمات المفتاحية: الاحتياجات اللغة - الفرنسية لأغراض محددة - علم الأحياء - تعليم/ تعلم العلوم - المهارات اللغوية.

**Language needs and content of the LMD degree in biology:
For students of the University of Chlef**

Abstract

This work is part of the French of the field on specific objectives. It addresses the difficulties faced by students in the first academic year enrolled in biology. The combination of language and cognitive difficulties in this context is twofold. This is why an analysis of language needs is likely to be a first step to optimize the transmission and acquisition of scientific knowledge.

Keywords: needs language, French for specific purposes, Biology, teaching / learning science, language skills.

1. Introduction

Pour la majorité des formations académiques, la langue est sans aucun doute un outil de communication dont la maîtrise est nécessaire pour réussir ses études. Or, la mesure de cette maîtrise et l'identification de ses aspects demeurent complexes vu la pluralité des situations d'enseignement/apprentissage, la variété du public et le type de formation, qu'il s'agisse d'une formation littéraire ou d'une formation scientifique.

Aussi, nous nous intéressons à cet aspect et plus particulièrement aux besoins langagiers dont l'analyse « permet de déterminer les compétences à acquérir et d'explicitier les objectifs afin que ceux-ci puissent déterminer à leur tour les critères d'évaluation » (Cortier, Kaaboub 2010 : 62). Nous présentons dans cet article les résultats d'une expérience d'analyse des besoins langagiers d'étudiants algériens inscrits en première année universitaire pour l'obtention d'une licence en biologie. La particularité de ce public est qu'il a suivi seulement 800h de cours de français de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire et qu'il poursuit une formation scientifique entièrement en français.

L'analyse des besoins langagiers étant « le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes menées auprès des enseignants qui assurent les cours disciplinaires auprès des étudiants allophones » (Mangiante, Parpette, 2011 : 42), elle nous a permis de répondre aux questions suivantes : quels sont les besoins spécifiques de ce public ? Y a-t-il une adéquation entre leurs évaluations avec celles des enseignants ? Le contenu de la formation offerte est-il en adéquation avec les besoins ressentis par les étudiants ? Comment les enseignants traitent-ils les obstacles langagiers de leurs étudiants ?

2. Méthodes

Nous postulons l'hypothèse selon laquelle les contenus de la licence ne sont pas en corrélation avec les besoins langagiers des étudiants. Autrement dit, ce public n'a pas seulement des difficultés en compréhension orale dans diverses situations d'apprentissage telles que le cours magistral et/ou les travaux pratiques mais il a également des obstacles à l'écrit production.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous avons eu recours à un questionnaire qui comporte 22 items. La formulation de ce questionnaire est faite de sorte qu'il permette : d'une part, de nous renseigner sur le profil des apprenants, à savoir leur âge, leur sexe et leur parcours scolaire ; et d'autre part, nous renseigner sur leurs représentations envers leurs difficultés, leurs besoins langagiers et envers la langue française.

Les informations obtenues via cet outil, qui permet selon Mangiante et Parpette (2004 : 28) «d'identifier la perception que l'étudiant a de ses carences pour l'accès au domaine disciplinaire ou, plus généralement de ses besoins en français à l'université», sont certes insuffisantes ; il est évident que la part de subjectivité des représentations est nettement présente. C'est pourquoi elles sont complétées, dans un second temps, par un entretien semi-directif effectué avec quatre enseignants du département de la Biologie. Cet entretien avec les formateurs est susceptible de présenter un regard plus objectif et de compléter nos informations. Aussi, nous introduisons simultanément dans cet article les résultats fournis par les deux outils.

3. Résultats et discussion

3.1. Un public plus au moins homogène

Notre public est constitué de 109 étudiants dont l'âge se situe dans l'intervalle de 17 et 26 ans (cf. tableau n°1); avec un pourcentage très élevé pour les âges de 19 et 20 ans. Le sexe féminin prédomine nettement : nous avons dénombré 91 filles et 18 garçons (cf. figure n°1).

âge (ans)	Valeur (en pourcentage)
17	6%
18	16%
19	34%
20	33%
21	7%
22	1%
23	3%
26	1%

Tableau n° 1 : catégorisation du public selon l'âge

La majorité des étudiants interrogés est, par ailleurs, titulaire d'un baccalauréat série «sciences de la vie et de la terre». En effet, sur 109 (ce qui représente 94%), seulement 5 étudiants ont suivi un cycle secondaire relevant de l'option «chimie» (cf. figure n°2). Cette sélection basée selon l'option du baccalauréat permet a priori l'homogénéité des étudiants inscrits en cette filière. Une homogénéité qui pourrait nous permettre de se prononcer sur le fait que ce public a un profil plus au moins homogène plus particulièrement sur le plan de la nature des connaissances attrayant au domaine des sciences naturelles et de la vie.

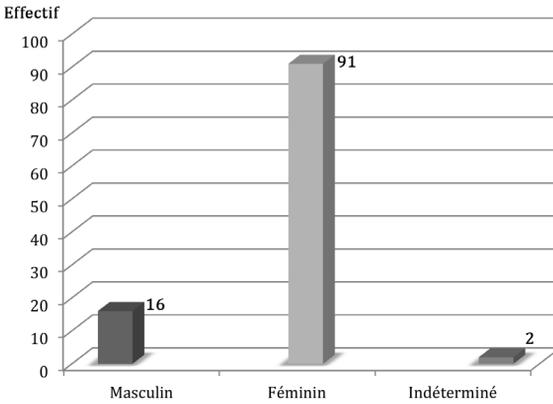


Figure n° 1 : classification du public selon le sexe

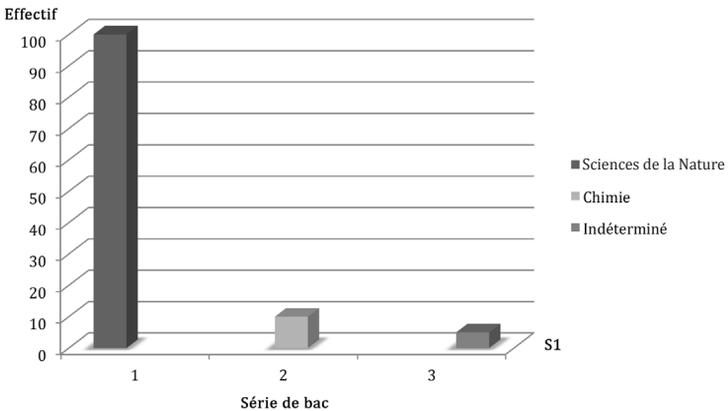


Figure n° 2: catégorisation du public selon la série de baccalauréat obtenu.

3.2. Des besoins langagiers plus au moins ressentis

Questionnés sur leurs difficultés linguistiques en français, les étudiants de première année répondent moyennement par l’affirmative. En effet, 58 informateurs confirment leur réponse positive en identifiant même les aptitudes langagières¹ où les carences sont ressenties. Une telle affirmation révèle en quelque sorte une prise de conscience de l’écart² qui existe entre leurs acquis langagiers et les pré-requis à mobiliser dans les nouvelles situations dans lesquelles ils se trouvent confrontés. Alors que les 49 autres informateurs sont partagés entre ceux qui ne ressentent aucune difficulté linguistique et ceux qui préfèrent s’abstenir de répondre.

Devant cette égalité approximative des pourcentages des réponses affirmatives et négatives, sur la reconnaissance de l'existence d'un écart, nous avons consulté les enseignants.

Ce choix nous paraît justifié dans la mesure où les enseignants évaluent objectivement et continuellement leurs étudiants, suite à un certain nombre de séances d'enseignement /apprentissage. De plus, ils sont les plus renseignés sur les compétences de base à mobiliser pour atteindre les objectifs assignés par les programmes.

Quatre enseignants, permanent et ayant le grade de maître-assistant, ont accepté de répondre à nos questions. Ils sont chargés des unités d'enseignement de Terminologie et méthodes de travail, de cytologie, de biologie végétale et de biologie animale. Ainsi, ils sont unanimes sur le constat que généralement presque la majorité des étudiants ont de réelles difficultés d'ordre linguistique pour pouvoir appréhender correctement les unités d'enseignement³. Ce sont des difficultés à communiquer en français : les quelques rares questions produites et qui portent sur n'importe quel thème durant un cours magistral ne sont exprimées qu'en langue maternelle⁴.

Le fait de nier ces difficultés, admettons-le, est un comportement humain justifié et trouve sa raison d'être dans la volonté de sauver la face devant l'autrui. Ce qui explique, par ailleurs, que certains étudiants - dont l'effectif est de 16 - ont répondu, malgré leur affirmation de n'avoir aucune difficultés langagières à l'item portant sur les raisons de la situation dans laquelle ils se trouvent.

De ce fait, nous avons souhaité savoir à quoi les étudiants attribuent leurs carences linguistiques. Un effectif élevé ne répond pas à cette question posée, une abstention qui se rapproche d'un pourcentage de 36.16 (cf. figure n°3). Cependant, ceux qui s'expriment sur ce point, l'attribuent en premier lieu à la courte durée de contact avec la langue française, au cours de leurs parcours dans le secondaire. En effet, les lycéens, inscrits en filière «sciences de la nature et de la vie», suivent un cours de français d'un volume hebdomadaire de 3 heures. Ce temps est donc estimé insuffisant pour préparer les nouveaux bacheliers à poursuivre des enseignements effectués exclusivement en français. S'ajoute à ce facteur « temps» un autre, qui relève de la nature du vocabulaire abordé et le foisonnement de la terminologie⁵ relatif à leur domaine scientifique. Par conséquent, la particularité du discours scientifique est vue par les étudiants comme un réel obstacle à l'appropriation des connaissances dispensées. Deux autres raisons sont également incluses: d'une part, les apprentissages des connaissances ont été effectués seulement en arabe, donc un temps de contact très réduit avec le français, et d'autre part, la difficulté de poursuivre un cours magistral, qui est situation inhabituelle pour la majorité des étudiants.

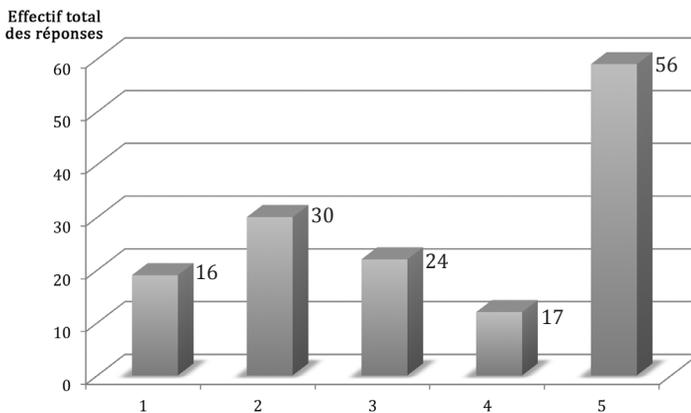


Figure 3 : Origines des difficultés langagières selon les représentations des étudiants.

1. Les apprentissages des connaissances ont été effectués seulement en arabe.
2. Le temps d'apprentissage du français au secondaire était insuffisant.
3. Le vocabulaire scientifique utilisé dans les modules est difficile à la compréhension.
4. Vous n'avez pas l'habitude de suivre un cours magistral.
5. Indéterminé.

L'avis des enseignants vient confirmer celui des étudiants sur seulement deux raisons, à savoir les apprentissages des connaissances ont été effectués seulement en arabe et le temps d'apprentissage du français au secondaire était insuffisant. Aussi, les quatre enseignants insistent sur l'inadéquation entre le niveau de français de leurs étudiants et les contenus scientifiques à appréhender en français. La majorité insiste même sur l'urgence de la rénovation des programmes pour une meilleure rentabilité des enseignements proposés.

3.3. Un regard très positif envers la langue d'enseignement

Nous nous sommes penchée sur la question des représentations des étudiants dans la mesure où tout apprenant actif «détermine ses conduites à travers une représentation de l'espace langagier défini par la langue source et la langue cible». (Véronique 1995 : 22). Dans notre cas, la majorité du public a un regard positif envers le français. 90 réponses affirmatives à la question : «Est-ce que vous aimez la langue française?» ont été relevées contre 9 seulement de réponses négatives. Cette représentation, renvoyant au pays métropole, est également associée à la musique, à la connaissance et aux études. Toutefois, le français évoque des difficultés pour certains informateurs dont le taux est estimé à 16.071.

Ainsi, la prise de conscience de cet aspect est primordiale en pédagogie, et dans ce sens nous partageons l'avis de EurinBalmet et Heano De Legge (1992, p.34) lorsqu'ils affirment : «La perception que l'apprenant a de la langue cible et des locuteurs de cette langue, jouent un rôle fondamental dans la situation éducative en langue favorisant une «ré-organisation»harmonieuse du système personnel de référence ou au contraire entraînant blocage, cassure, frustration...». Nous regroupons dans le tableau ci-dessous les associations d'idées relatives à la langue d'enseignement.

Nature de la représentation	Valeur en pourcentage
La France	35.714
La musique	18.75
La difficulté	16.071
Savoir /connaissance/études	8.928
Culture	8.035
Vie /	6.25
Langue	3.571
Pacte d'Evian –Violence –Frime	0.892 pour chaque opinion

Tableau n°:2 portant sur l'item « qu'évoque pour vous la langue française ?

3.4. Mais...des difficultés langagières plus ressenties à l'oral

Nous avons tenté de cerner les difficultés évoquées en identifiant les domaines où le besoin est le plus exprimé. Le dépouillement des résultats au près des informateurs révèle les points suivants :

3.4.1. Les activités orales

Les activités orales relevant de la réception ou de la production sont perçues comme étant des tâches difficiles. En effet, des taux élevés sont enregistrés pour les items «poser des questions oralement» et «converser « avec des taux respectifs de 18.86% et de 17.10%. S'ensuit des taux moins élevés de 10.97% et de 10.53% respectivement pour les items «prise de notes pendant le cours magistral «⁶ et « exprimer et prononcer». Le classement de ces activités orales est, par ailleurs, en adéquation

avec la catégorisation des domaines souhaités à être objet d'apprentissage. 71 informateurs souhaitent développer des compétences à l'oral, 39 pour l'habileté «écouter» et 32 pour l'habileté «parler». Cette importance accordée à l'oral est conforme avec le constat avancé par Louis Porcher. Celui-ci a mis l'index sur l'augmentation particulière pour un développement de ce type de compétence et plus particulièrement de la réception orale. Une telle priorité est justifiable selon ce didacticien qui affirme que «Son absence est ressentie comme «anxiogène» et place le sujet dans la plus grande insécurité». De plus, l'acquisition de cette compétence «est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable.» (Porcher, 1995 : 45).

Par ailleurs, une tentative de trouver une relation entre les compétences privilégiées et les types d'activités, qui pourraient être prises en charge par l'unité d'enseignement de «terminologie et méthodes de travail», nous semble intéressante. Les attentes sont associées à la volonté de développer la compétence orale par le biais de production de dialogue et de chansons. En effet, nous avons pu enregistrer 14.57% pour la production des dialogues et 8.28% pour les chansons.

Ces attentes sont aussi en accord avec les points de vue de l'enseignante chargée de l'unité d'enseignement «biologie animale», que nous avons interviewée, et qui pense que l'expression orale est très importante. Beaucoup de ses étudiants recourent à l'arabe pour poser des questions ou exprimer leurs demandes. Quant à l'enseignant de la biologie végétale, il insiste sur les lacunes au niveau de la compréhension orale et que le recours à la traduction de la terminologie, procédé qu'il a déjà utilisé à maintes reprises, ne résout pas le problème.

3.4.2. Les activités écrites

Les activités écrites sont plus au moins faiblement ressenties comme difficiles. Des taux de 18.86% et de 9.21% sont enregistrés respectivement pour les items « lire et comprendre un texte scientifique» et « écrire un compte rendu d'un TP». S'ensuit, un taux faible pour l'item « Produire un texte». Le classement de ces activités écrites n'est pas cette fois-ci, en adéquation avec la catégorisation des domaines souhaités à être objet d'apprentissage. 8 informateurs souhaitent développer des compétences à l'écrit réception et 23 souhaitent développer des habiletés à l'écrit production.

De plus, les types d'activités souhaitées à être pris en charge par l'unité «d'enseignement de terminologie et méthodes de travail» sont en corrélation avec les domaines mentionnés. Des taux élevés sont relevés pour la lecture et la production des textes scientifiques avec des taux de 21.19% et 21.59%. Un taux également élevé est enregistré pour « l'analyse des textes ». Nous avons obtenu 16.56%. Ce qui confirme que la

lecture dans son acception le plus large revêt de l'importance pour les étudiants et elle se trouve bien exprimée dans leurs attentes. En effet, la lecture est une tâche complexe. Elle mobilise plusieurs opérations cognitives. Selon Jourdain, Zagaret Lété (1996 : 104) :

« Pour comprendre un texte, le lecteur doit non seulement identifier les mots mais aussi déterminer quelles sont les relations qu'ils entretiennent entre eux...autrement dit il s'agit d'articuler les items lexicaux entre eux, de repérer leur rôle fonctionnel : sujet, verbe,...de les associer en unités plus haut niveau : syntagme , proposition... ».

Deux autres items référant à des situations très fréquentes pour les étudiants biologistes ont été introduits au niveau du questionnaire. Il s'agit des activités « rédiger des comptes rendus » et « décrire des images » pour lesquelles nous avons relevé des taux de 9.602% et de 7.28%. Celles-ci sont très récurrentes et le taux relevé reflèterait que même si la carence est ressentie, elle demeure moins importante. Les comptes rendus en première année, selon les enseignants, se réduisent à des schémas et à des dessins d'observations effectués lors des travaux pratiques alors que les descriptions sont le plus souvent réalisées oralement.

En général, nous pouvons noter que la production est nettement perçue comme plus difficile par rapport à celui de la réception, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; avec des pourcentages respectifs de 65.74 pour le premier et 34.25 pour le second. Une telle demande est justifiée car «pour l'apprenant, la connaissance des caractères linguistiques les plus marquants des discours scientifiques est importante en production.»(Cuq, Gruca 2002 : 330).

4. Conclusion

Les étudiants de première année, inscrits en biologie, à l'université de Hassiba Benbouali, à Chlef, expriment, dans leur majorité, des besoins langagiers spécifiques. Ces derniers relèvent davantage de l'oral avec une tendance vers le domaine de leur spécialité. Aussi, l'ensemble des données quantitatives et qualitatives confirment l'inadéquation entre le contenu de la licence et les besoins langagiers et interpellent les concepteurs des programmes à intégrer, dès la première année, une formation linguistique qui dépasse celle qui se focalise sur l'enseignement de la terminologie.

Bibliographie

Cortier, C., Kaaboub A. 2010. « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques ». In : *Le Français dans le Monde* Recherches et applications. Janvier 2010, n° 47, *Faire des études supérieures en langue française*. Paris : CLE : International, p. 55-65.

- Cuq, J-P., GRUCA, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Eurin Balmes, S., Henao De Legge, M. 1992. *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Hachette FLE.
- Jourdain C., Zagar D., Lete, B. 1996, « Évaluer les difficultés de lecture chez l'adulte ». In : Gregoire, J. *Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck, p.101-131.
- Lerat, P.1995. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Mangiante, J-M., Parpette C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette-FLE.
- Mangiante, J-M., Parpette C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Piolat, A. 2001. *La prise de notes*. Paris : PUF.
- Porcher, L.1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette-Education.
- Veronique, D.1995. « A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». In : *Le français dans le monde Recherches et applications*. Août-Septembre1995, n°, *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : CLE International, p. 17-23.

Notes

1. Aptitude : désigne les différentes manières d'utiliser la langue dans la communication ; à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). J. Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.
2. C'est l'écart qui constitue le besoin.
3. Il est à noter que les étudiants utilisent dans leurs discours le terme « module » au lieu « d'unité d'enseignement ».
4. Ici, l'arabe dialectal algérien.
5. Selon Lerat (1995, p.20), la terminologie est un « ensemble d'expressions dénommant dans une langue naturelle des notions relevant d'un domaine de connaissances fortement thématisé ».
6. Selon Piolat (2001, p. 7), la prise de notes «peut être entendue comme l'activité cognitive réalisé par les noteurs pour stocker par écrit des informations lues ou entendues qu'ils jugent importantes et pertinentes».

Evaluation des compétences morpho-lexicales en contexte universitaire



Hayat Djaoudi

Doctorante, Université de Tizi-Ouzou, Algérie
djaoudihayat@yahoo.fr

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une enquête, menée au département de français de Tizi-Ouzou, qui porte sur l'évaluation des compétences morpho-lexicales chez les étudiants de première année. A vrai dire, l'évaluation des compétences morpho-lexicales nous a semblé revêtir un intérêt suffisamment motivant pour nous y arrêter et faire l'objet de notre recherche, d'autant plus que la moitié du lexique repose sur ces régularités formelles et sémantiques.

Mots-clés: évaluation, compétence, morphologie lexicale, construction dérivationnelle

تقييم المهارات المورفولوجية في المستوى الجامعي

المخلص: في هذه الفقرة، نقدم نتائج تحقيق أجري في قسم الفرنسية بتيزي وزو، الذي يتمحور حول تقييم المهارات المورفولوجية المعجمية عند طلبة السنة الأولى. تجدر الإشارة أن تطوير المهارات المعجمية يشكل اليوم واحد من الأهداف البيداغوجية العظمى لبرامج الدراسة. وإن الهدف هو اكتساب عدد معين من الهياكل المعجمية التي تؤسس نظم و التي تسمح بجمع الكلمات بالشكل والمعنى.
الكلمات المفتاحية: تقييم، مهارة، مورفولوجية معجمية، بناء اشتقاقي.

The Evaluation of Morpho-lexical Skills at the University Level

Abstract

In this article, we present results of survey conducted at French Department in Tizi-Ouzou, which focuses on the assessment of morpho-lexical skills among students of first year. It is important to note that the development of lexical competence is now one of the major objectives of the pedagogical curriculum. In parallel, recent works in the teaching of vocabulary say it is time to abandon the naïve idea to enrich the vocabulary of the learner by making him acquire at any price new words. Anymore, the objective is the acquisition of a number of lexical structures that establish patterns and that can combine words in form and meaning.

Keywords: evaluation, competence, lexical morphology, derivational building

Introduction

Le développement de la compétence lexicale constitue aujourd'hui l'un des objectifs pédagogiques majeurs des programmes d'étude. Parallèlement, les travaux récents en didactique du lexique affirment qu'il est temps de renoncer à l'idée naïve d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant en lui faisant acquérir à tout prix des mots nouveaux. Désormais, l'objectif est l'acquisition d'un certain nombre de structures lexicales qui établissent des régularités et qui permettent de regrouper les mots par la forme et le sens. Ainsi, l'apprenant entraîné par ces ressemblances formelles et sémantiques parvient à développer une compétence morpho-lexicale qui lui permettrait d'explorer l'univers du lexique.

A la faveur des recherches actuelles, nous assistons à une sorte de réhabilitation du fait lexical. En effet, les voies se multiplient pour souligner l'importance du lexique dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Parallèlement, les chercheurs manifestent un véritable engouement pour cet aspect fondamental du savoir langagier.

Par ailleurs, la morphologie lexicale nous fait rechercher, face au foisonnement apparent du lexique, un ordre partiel rassurant. L'hypothèse linguistique fondamentale sur laquelle repose cette conception est que le lexique, même si illimité, répond à des lois d'organisation et que la connaissance de ces lois permet de mettre au point un enseignement systématique.

Dans cette perspective, nous avons entrepris un projet d'évaluation des compétences morpho-lexicales chez les étudiants de première année du département de français de l'université de Tizi-Ouzou. En fait, l'analyse des résultats d'un test écrit destiné à ces étudiants nous a permis d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

Ces étudiants dominent-ils les règles de formations morpho-lexicales ? Dans quelle mesure les mécanismes de dérivation affixale et non affixale sont-ils maîtrisés ?

Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle, les compétences morpho-lexicales des étudiants relatives à la formation des mots dérivés dépassent celles qui relèvent de la formulation explicite des règles de formation dérivationnelles ainsi qu'à la reconnaissance des mots dérivés en tant que tels.

Bref, à travers notre projet d'évaluation, nous cherchons à prendre conscience du parcours effectué par l'étudiant. Cette appréciation de ses facilités et difficultés s'inscrit dans une démarche purement diagnostique.

Enquête sur le terrain

Nous avons réalisé un test écrit qui, à notre sens, satisfait aux critères de validité dans la mesure où nous nous sommes essentiellement référés aux contenus des programmes de lexique suivis par les étudiants depuis les classes primaires jusqu'au secondaire. Nous estimons qu'il est adapté à leur niveau, même si les performances réalisées ne confirmeront pas nécessairement cette dernière affirmation.

Il y a lieu de préciser que le domaine de la morphologie, comme les autres domaines linguistiques, n'échappe pas à l'irrégularité. C'est pourquoi, nous avons dû écarter un nombre de phénomènes linguistiques pouvant entraver l'analyse dérivationnelle des étudiants. Il s'agit principalement des bases polysémiques, des bases homonymes, des mots complexes non construits et des mots construits dont la structure morphologique est ambivalente.

Compte tenu des programmes officiels du lexique qui s'échelonne en trois cycles, nous avons élaboré un test comportant deux parties.

La première traite des compétences morpho-lexicales relatives à la formation des dérivés, à savoir :

Formation des noms dérivés de verbes, d'adjectifs et de noms.

Formation d'adjectifs dérivés de verbes ou de noms.

Formation des verbes dérivés d'adjectifs.

Formation non affixale (la conversion).

Formation préfixales véhiculant la valeur de la négation.

Cependant, cette première partie de l'épreuve s'est avérée insuffisante pour nous permettre de juger des performances des étudiants. C'est pourquoi, nous avons jugé utile de la compléter par une deuxième partie de l'épreuve comportant des exercices à l'issue desquels nous avons tenté d'évaluer les compétences morpho-lexicales relatives à :

L'identification d'un dérivé en tant que tel dans un texte.

La délimitation de ses éléments constitutifs.

La recherche du sens d'un dérivé dont l'un des constituants est un élément savant.

La formation des jugements d'acceptabilité sur des formes dérivées.

Enfin, après l'élaboration du contenu de l'épreuve, nous avons soumis les consignes à l'expérimentation auprès de 300 étudiants, ce qui a garanti la représentativité de notre échantillon.

Résultats de l'enquête¹

Il y a lieu de préciser d'abord que nous avons emprunté les concepts ci-dessous à Danielle Corbin (1987) et Denis Apothéloz (2002) qui ont réalisé des études monumentales portant sur la morphologie lexicale et la construction du lexique français. A la suite de l'enquête menée au sein de notre département, l'ensemble des productions a révélé :

1. Des formations régulières

Manifestations exemplaires d'une compétence morpho-lexicale acquise, notamment en matière de nominalisation, préfixation et conversion.

2. Des lacunes accidentelles

Définies comme étant : « celles qu'on ne peut pas assigner à la compétence dérivationnelle parce qu'elles proviennent d'accidents du lexique attesté » (D. Corbin, 1987 : 171), elles se manifestent par des surgénéralisations qui sont des formations régulières, mais pour des raisons, ces mots ne figurent pas sous cette forme dans le lexique attesté : le mot formé est un concurrent du mot attesté, linguistiquement régulier mais illégitime socialement. Pour le dire autrement, se sont des manifestations d'un savoir en cours d'élaboration, en les produisant les étudiants appliquent certes la règle dérivationnelle. Cependant, la différence se situe au niveau de la façon dont ils perçoivent leur degré de familiarité. Ces surgénéralisations se manifestent à travers :

a) L'emploi d'un affixe concurrent de celui que porte le mot attesté :

Ce sont des formes suffixales dans lesquelles un suffixe S. 2 est substitué au suffixe S.1 que porte normalement le mot dans le lexique attesté, à condition que : S.2 serve dans le mot attesté à construire des mots qui ont les mêmes propriétés que ceux qui sont construits avec S.1.

A titre d'illustration, voici quelques surgénéralisations, tirées des productions des étudiants, qui témoignent de l'emploi d'un suffixe concurrent de celui que porte le mot attesté:

Noms désignant l'action ou son résultat : °sauvement, °fermation, °consentage, °blessement.

Noms désignant la qualité ou le défaut : °franchise, °gourmandisme, °grandeté.

Noms désignant l'agent, le métier ou la fonction : °romancier, °volant.

Formation d'adjectifs sur des bases nominales : °communel, °audacier.

Nous avons également repéré des formations dans lesquelles le préfixe P.2 est substitué au préfixe P.1 que porte normalement le mot attesté. C'est le cas des préfixes véhiculant la valeur de négation :

° Déresponsable, ° insymétrique, ° méparfait.

b) La non application d'une allomorphie :

Définie comme « une variation phonologique non explicable phonologiquement qui affecte un morphème appartenant à une catégorie lexicale majeure ou affixale lors d'une opération dérivationnelle » (D. Corbin, 1987 : 285). En voici quelques surgénéralisations manifestations du non application d'une allomorphie :

Au niveau de la base : °clairté, °nerveusité, °sourdité

Au niveau de l'affixe : °fidéleté (la variation té/ité), °déagréable (la variation dé/des)

c) La non-application d'une troncation :

Définie comme « l'effacement d'un segment d'une base construite ou non construite dans un contexte dérivationnel, c'est-à-dire après un préfixe ou devant un suffixe » (D. Corbin, 1987 : 341). La forme « toniquifier » extraite des productions des étudiants est le produit de la non-application d'une troncation. Dans ce cas, les étudiants ont correctement appliqué la règle de construction des mots selon laquelle le suffixe « -ifier » opère sur une base adjectivale, cependant ils ont gardé la base « tonique » entièrement incluse dans le mot dérivé.

d) Omissions de segments parasites :

Définis comme « des accidents formels sans aucune fonction morphologique où sémantique apparente » (D. Corbin, 1987 : 238). Ce sont des segments qui apparaissent comme des ajouts inexplicables qui n'ont aucune fonction morphologique ou sémantique apparente.

Un bon nombre d'étudiants a formé le mot « °sauvage », nom d'action de « sauver » au lieu de « sauvetage ». Ici, le « t » est un élément parasite, c'est-à-dire un segment intercalaire intervenant entre la base et le suffixe. C'est le cas également des formations : °angique au lieu de angélique, ° méchanteté au lieu de méchanceté, ° amial au lieu de amical.

3. Suffixation au lieu de conversion

D. Apothéloz définit la conversion comme étant « un mode de formation qui consiste à transposer un mot d'une catégorie grammaticale dans une autre sans modification formelle, c'est-à-dire sans ajout ni retrait d'un affixe dérivationnel » (D. Apothéloz, 2002 : 95).

Etant donné qu'elle opère sans mettre en œuvre des affixes dérivationnels, la conversion ne laisse pas de trace sur le dérivé. Il importe de noter que, pour former des

noms dérivés, les étudiants recourent à une suffixation au lieu d'une conversion. C'est le cas des noms : °donnement (don), °volement (vol), °attaquation (attaque).

4. Flexion au lieu de dérivation

Rappelons, à titre indicatif, qu'un affixe dérivationnel a essentiellement une fonction sémantique et sert à créer une nouvelle unité. En revanche, un affixe flexionnel a pour fonction de marquer les relations syntaxiques que le mot qu'il affecte entretient avec d'autres mots dans une phrase.

Les étudiants confondent entre les affixes flexionnels et les affixes dérivationnels. Nous avons repéré des formations adjectivales qui correspondent à un participe présent : « froissant » au lieu de « froissable ». Les formations « franche », « bonne », « grande », extraites du corpus, sont également des formations flexionnelles et non dérivationnelles.

5. Des formes impossibles

Nous y avons relevé des formes impossibles qui correspondent à des productions qui ne sont attestées ni formellement ni sémantiquement; elles se présentent comme des manifestations d'hypothèses fausses sur la langue ou encore le résultat d'un mécanisme de formation inexistant dans le système morpho-lexical du français. Elles se manifestent par l'emploi d'un suffixe inapproprié ou complètement inexistant. C'est le cas du nom d'action *sauvable, du nom de qualité *aptation, de l'adjectif *audation.

S'agissant de la deuxième partie de l'épreuve, où nous avons confié le soin aux étudiants, à travers une série de mots construits, de vérifier le degré de leur acceptabilité et de leur conformité aux modèles productifs, l'ensemble des étudiants n'a pas pu exprimer ni la règle, ni la façon dont elle a été violée. Ceci témoigne, sans nul doute, d'un manque de théorisation de la leçon de lexique qui prend généralement la forme d'exercices.

En outre, l'analyse des données recueillies a révélé que la quasi-totalité des étudiants ne distinguent pas entre une forme simple et une forme dérivée. Voici quelques exemples de mots dérivés soulignés par les étudiants : « vieux », « luxe », « offre », « paix » etc.

Pour ce qui est de la définition des mots construits dont l'un des constituants est un élément savant, la performance des étudiants paraît satisfaisante, puisqu'ils sont parvenus à les définir correctement. En fait, la compositionnalité d'un mot dérivé tient au fait qu'il est en rapport avec plusieurs paradigmes, comme le souligne D. Apothéloz : « le sens d'un mot est dit compositionnel s'il est prédictible à partir du sens des morphèmes qui le constituent » (D. Apothéloz, 2002 : 50). Ainsi, le sens des

éléments savants semble être bien connu, ce qui offre l'avantage de comprendre un grand nombre de mots construits les comportant.

Il importe de signaler que sur le terrain, nous continuons à observer la regrettable réalité : après neuf ans d'apprentissage du français, un nombre non négligeable d'étudiants confond encore entre les catégories grammaticales majeures à savoir le nom, le verbe, l'adjectif et l'adverbe.

Compte tenu de notre analyse, nous pouvons faire l'observation qu'entre la compétence morpho-lexicale des étudiants, telle qu'elle se manifeste dans leurs capacités à former des mots construits, et leurs intuitions métalinguistiques, telles qu'elles peuvent s'exprimer dans le jugement sur les mots construits ainsi que de leurs reconnaissance en tant que tels, il pouvait y avoir bien des distorsions apparentes explicables, entre autres raisons, par des problèmes d'accès à une connaissance intériorisée inconsciemment.

Travail en perspective :

Compte tenu de ce qui précède, trois volets importants seraient à développer :

Accent mis sur la distinction entre les catégories grammaticales au primaire.

Accent mis sur un enseignement explicite des règles de formation morpho-lexicales au moyen.

Accent mis sur la variation morphologique au niveau du secondaire, d'autant plus que les programmes et manuels scolaires passent sous silence cette étude.

Par ailleurs, il convient de noter que le contenu des programmes officiels du lexique révèle que l'étude des procédés dérivationnels occupe une place relativement réduite notamment au cycle secondaire. Singulièrement les procédés de la composition sont également peu abordés bien qu'ils jouent un rôle non négligeable dans la construction du lexique. Bien évidemment, il n'est pas nécessaire que l'élève apprenne tous les procédés de composition, il suffit qu'il acquière les schémas les plus productifs.

Conclusion

En somme, dans le cadre de l'élargissement de la compétence lexicale, il importe certes d'apprendre les mots, mais encore d'apprendre à apprendre les mots ; ce qui implique la mise au point de techniques de traitement lexical. Quelles que soient les méthodes employées, la chose importante est de ne pas considérer l'apprentissage du lexique comme intuitif et spontané, il doit être raisonné et systématique.

En effet, pour que des mots nouveaux soient appris et survivent en mémoire, il faut que l'apprenant déploie un certain effort mental. Cet effort consiste à concentrer son attention sur le sens des mots, sur leurs formes, sur le lien entre « forme » et « sens ».

Si l'apprenant parvient à diriger son attention sur ces mots, ceux-ci s'inscrivent dans sa mémoire et ont plus de chance d'être retenus à long terme.

En bref, nous jugeons utile voire nécessaire de viser une meilleure conceptualisation des processus de formation lexicale qui permet à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage. L'objectif n'est pas d'initier l'apprenant à la néologie mais de rendre son effort d'apprentissage le plus rentable possible.

Bibliographie

- Anglard, V. 1995. *Maîtriser le vocabulaire français : une étude diachronique et synchronique*. Paris : Marketing.
- Apothéloz, D. 2002. *La construction du lexique français*. Paris : Ophrys.
- Bogaard, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Corbin, D. 1987. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen : Niemeyer.
- Corbin, D. 1989. « Contraintes et créations lexicales en français ». *L'information grammaticale*, n° 42. p.35-43.
- Dubois, J. 1962. *Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain*. Paris : Larousse.
- Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Huot, H. 2001. *Morphologie, forme et sens des mots du français*. Paris: Armand Colin.
- Kerleroux, F. 1996. *La coupure invisible. Etudes de syntaxe et de morphologie*. Paris : Presse Universitaire de Septentrion.
- Treville, M-C. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Canada : Logiques.

Note

1. Aspects conventionnels.

Les formes impossibles sont indiquées au moyen d'un astérisque (*) et les formes possibles non attestées par le signe (°).

Synergies Algérie n° 22 / 2015



Varias



Le français dans l'administration algérienne contemporaine : réalités et usages



Amir Gahmia

Doctorant, Université de Souk-Ahras, Algérie
amirgahmia@yahoo.fr

Résumé

Parmi les domaines professionnels en Algérie où la langue française est utilisée à différents degrés et à différentes fréquences en tant qu'outil de communication et de travail, figure celui de l'administration. Cet article se propose d'exposer la situation du français en milieu administratif au lendemain de l'indépendance de l'Algérie en 1962, entre les textes législatifs prônant l'arabisation du domaine administratif d'un côté, et la réalité sociolinguistique dans ce domaine marqué par un brassage des langues et où le français compose avec l'arabe un tandem linguistique évoluant vers une cohabitation pragmatique imposée par les impératifs professionnels et les pratiques ancrées chez les fonctionnaires et acquises au fil des générations et des années de service.

Mots-clés : français administratif, pratiques linguistiques, arabisation, fonctionnaires administratifs, textes législatifs

الفرنسية في الإدارة الجزائرية المعاصرة: الواقع والاستخدامات

المخلص: الإدارة تعد من بين المجالات المهنية في الجزائر التي تعتمد الى استخدام اللغة الفرنسية بدرجات متفاوتة وعلى ترددات مختلفة كأداة للاتصال والعمل. هذا المقال يهدف إلى توضيح حالة اللغة الفرنسية داخل الميدان الإداري عادة استقلال الجزائر في عام 2691، بين الدعوة إلى تشريع تعريب المجال الإداري من جهة، وبين الواقع الاجتماعي اللغوي في هذا المجال المتميز بكونه متعدد اللغات أين نجد جنباً إلى جنب الفرنسية مع اللغة العربية تتحرك نحو التعايش واقعي تفرضه الضرورات المهنية والممارسات المتجذرة بين المسؤولين والمكتسبة على مدى أجيال وسنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية الإدارية - الممارسات اللغوية - تعريب - الموظفين الإداريين - النصوص التشريعية.

French in the contemporaneous administration Algerian: realities and uses

Abstract

Among the professional fields in Algeria, where the French language is used to varying degrees and at different frequencies as a tool for communication and work, is that of the administration. This article aims to explain the situation of French administrative environment in the aftermath of the independence of Algeria in 1962, between the legislation advocating the Arabization of the administrative area on one side, and the sociolinguistic reality in this field marked by a mixing of languages and where French composes with Arabic a linguistic tandem evolving towards a pragmatic cohabitation imposed by professional imperatives and practices anchored among civil servants and acquired over generations and years of service.

the sociolinguistic reality in this area marked by a mixing of languages and where the French made a tandem with Arabic language moving towards a pragmatic cohabitation imposed by professional imperatives and practices rooted among officials and acquired over generations and years of service.

Keywords: administrative French, language practices, Arabization, administration workers, legislative texts

Introduction

Malgré son statut équivoque en Algérie, l'utilisation du français a connu une importante extension après l'indépendance. Même s'il représente une langue étrangère, il continue d'être un outil de communication professionnelle dans beaucoup de secteurs d'activité (milieu de la recherche universitaire scientifique et technique notamment, domaine économique et commercial, domaine médical et pharmaceutique, secteur industriel, etc.). Cette réalité est développée par le linguiste et chercheur algérien Rabah Sebaa en ces termes :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » (Sebaa 2002 : 85).

1. Le français dans l'administration au lendemain de l'indépendance

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, « Paradoxalement, c'est après l'indépendance que l'usage du français s'est étendu ; on a même parlé de francisation à rebours (...) en faisant appel à tous les Algériens diplômés ou instruits (et ils l'étaient dans leur majorité en français), à la coopération internationale (surtout française), un état de bilinguisme de fait sinon de droit a été institué dans la société en général » (K. Taleb-Ibrahimi 1995 : 39).

Quant à l'anthropologue et historien Gilbert Grandguillaume qui s'est intéressé dans ses études et recherches à la politique d'arabisation de l'Algérie depuis 1962, il évoque la situation de l'administration algérienne au lendemain de l'indépendance en ces termes :

« Il faut, à ce sujet, noter qu'au lendemain de l'indépendance, l'administration publique du pays était restée totalement francisée. Les 100 000 fonctionnaires

algériens formés par la France constituaient une redoutable force de résistance à l'arabisation, mais le régime algérien ne pouvait pas se passer de ses fonctionnaires. Il a donc fallu composer avec ces derniers et procéder par étapes, car les fonctionnaires tendaient à s'opposer à la transformation de l'administration coloniale en celle d'un État arabo-musulman¹».

Les deux dernières citations démontrent que bien après l'indépendance, la langue française a continué à posséder un statut privilégié dans le domaine professionnel, notamment administratif, mais était désormais en situation concurrentielle avec l'arabe qui commençait à opérer son retour dans le champ officiel en étant proclamé langue nationale et donc utilisable obligatoirement dans les situations communicatives formelles en milieu professionnel. Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe, le français est clairement défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère mais ce statut officiel reste absolument « *théorique* » et « *fictif* » selon Ambroise Queffelec (Queffelec et al., 2002 : 36). En effet, jusque dans les années 1970, le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française : celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale.

2. La campagne d'arabisation de l'administration: démarche et effets

Après cent trente-deux années de présence française en Algérie, il était difficile pour les autorités algériennes d'opérer un changement immédiat dans les pratiques langagières de la population notamment professionnelle. Le français est demeuré comme langue professionnelle dans l'ensemble des secteurs d'activités à commencer par celui de l'administration. Cependant, les efforts d'arabisation du milieu professionnel n'étaient pas mis en veille. Le gouvernement de l'époque avait l'intime conviction qu'il fallait substituer avec rapidité et efficacité la langue du colonisateur par celle qui était, avant 1830, la vraie langue nationale et officielle du pays. Dans son ouvrage *De la décolonisation à la révolution culturelle*, l'ancien ministre de la culture et de l'éducation Ahmed Taleb-Ibrahimi disait que :

« C'est un but puisqu'il s'agit de redevenir soi-même, de récupérer et d'étendre notre patrimoine culturel dont la langue est un élément capital. C'est aussi un moyen puisque l'on se propose de faire acquérir un outil afin d'arriver progressivement à substituer la langue nationale à une langue étrangère comme moyen de communication (par la parole et par l'écrit) dans les relations publiques et privées.» (A. Taleb-Ibrahimi, 1981 : 83)

A ce titre, il faut noter que la campagne d'arabisation du milieu administratif n'a pas été complètement vaine puisque des tentatives ont commencé à être concrétisées sur le terrain, et l'exemple le plus édifiant est celui de l'administration judiciaire. Dès 1963, le processus d'arabisation du Ministère de la Justice était bien enclenché et semblait être sur une bonne voie. Il était le premier et le seul secteur à avoir véritablement organisé et appliqué une politique effective d'arabisation de ses cadres, aidé en cela par l'arrivée par vagues successives des diplômés de langue arabe en sciences juridiques et administratives, formés pour la plupart dans les universités du Moyen-Orient grâce à des bourses obtenues en vue de préparer le noyau de la nouvelle administration nationale.

La situation n'était cependant pas la même pour les autres administrations d'Etat et bien loin d'être homogène avec celle du secteur de la justice. Durant les années 1960-1970, on était confronté à trois catégories d'employés administratifs avec des profils hétérogènes selon leur catégorie professionnelle² :

- La première catégorie est celle de la base, elle était composée d'agents de maîtrise comme les chefs de bureaux, d'agents d'exécution comme les simples employés de bureaux ainsi que des secrétaires dactylographes. Cette catégorie est la plus importante sur le plan quantitatif, elle constitue presque les $\frac{3}{4}$ du personnel administratif. La particularité des agents de base est qu'ils sont de plus en plus arabisés et constituent le premier résultat du système de formation algérien de la post-indépendance. Leur connaissance du français n'est cependant pas inexistante mais elle est moindre par rapport à la catégorie des cadres. Ils avaient essentiellement comme tâche la rédaction des divers documents administratifs et l'organisation de ces documents selon leur degré d'importance et d'exploitation par la hiérarchie. La dimension linguistique a donc une grande importance dans l'exercice de leur fonction puisqu'ils en font usage de façon quotidienne. En l'absence de l'outil informatique durant cette époque, l'activité rédactionnelle exécutée par cette frange de fonctionnaires se faisait à la main ou grâce aux machines de dactylographie.
- La deuxième catégorie est celle des cadres moyens comme les chefs de services ou les chefs de sections³. Leur nombre a été renforcé d'année en année avec le recrutement des diplômés des filières arabisées pour lesquels l'administration était le seul débouché. Pouvant être considérés comme de bons bilingues, ces cadres constituent la caste médiane de l'administration, et le volet linguistique a également son importance dans leur activité journalière. En effet, les documents élaborés par les agents de base passent inéluctablement par les cadres moyens pour la vérification du contenu sur les plans technique et linguistique. En fonction de l'institution destinataire du document à envoyer, les cadres décident de la langue à adopter : la langue arabe lorsqu'il s'agit d'un document à forte dominante juridique

ou destiné à des institutions déjà suffisamment arabisées comme les institutions religieuses ou éducatives, et la langue française quand le document est relatif aux services techniques ou financiers comme les banques, les assurances, le trésor, l'urbanisme, l'énergie, la santé, etc.

- La troisième catégorie est celle des hauts responsables (directeurs, sous-directeurs, présidents des conseils d'administration, etc.) appelés aussi *cadres de décisions*. Cette catégorie qui est encore largement francophone manifestait une certaine résistance à l'arabisation de l'administration. Mais au fil du temps, grâce à leur cohabitation avec les cadres arabisants et afin de faire face aux impératifs de l'administration, les cadres dirigeants ont commencé peu à peu à utiliser conjointement l'arabe et le français dans le même discours : c'est le cas essentiellement à l'oral où il est plus facile de produire des énoncés en les imitant. Il s'agissait pour ces fonctionnaires de faire intervenir dans leur discours oral conjointement avec le français et l'arabe dialectal une terminologie en langue arabe classique acquise par l'ouïe au cours de leur travail avec des collègues arabisants.

Le résultat pouvait être comme suit :

- A l'oral, pour donner une instruction à ses subordonnés afin de terminer un travail de façon rapide, un cadre de décision exerçant à la direction des impôts de Souk-Ahras avait produit l'énoncé suivant : « *bah nkamlou l'opération, labouda tkoun al omour mnadma mlih, khater takdar tjina une commission de contrôle mel ministère w nwalou fi mouchkel koun ma nkamlouch* », ce qui signifie en français : « *pour pouvoir terminer l'opération, il faut que le travail soit bien organisé, parce qu'une commission de contrôle pourrait venir du ministère et on pourrait avoir des problèmes si on ne termine pas*⁴ ». Cet énoncé faisant intervenir à la fois l'arabe dialectal, l'arabe classique et le français produit en situation orale par un cadre de formation francophone démontre l'utilisation de termes de l'arabe littéraire (en caractère gras dans l'énoncé) pour lequel il nous a affirmé qu'il n'a pas été formé au préalable. Pour le locuteur, il s'agit plutôt d'un processus d'imitation d'une terminologie usitée chez les fonctionnaires arabophones.
- A l'écrit, la situation est toute autre puisqu'on ne peut imaginer un écrit administratif où langues française et arabe sont alternées. De plus, contrairement à l'oral, il fallait pour ces cadres de décision maîtriser d'abord les techniques rédactionnelles avant de pouvoir élaborer un papier administratif. A cet effet, des initiatives ont été prises par la tutelle afin de former ces cadres dirigeants à la rédaction administrative en langue arabe en organisant des sessions de formation à leur profit. L'objectif visé à travers cette campagne d'arabisation était de hisser le niveau de ces employés par rapport à la désormais langue officielle de l'administration

algérienne. Cependant, le reproche que ces employés faisaient aux cours dispensés est qu'ils étaient axés sur l'arabe général avec des leçons de conjugaison, de grammaire et d'expression écrite mais n'ayant aucun lien avec l'exercice de leur fonction. Il ne s'agissait donc pas de cours portant sur la langue arabe administrative et cette situation poussait les cadres à être récalcitrants et à manifester un rejet de la formation sous prétexte qu'elle s'inscrivait en faux par rapport à leurs besoins langagiers et à leurs pratiques professionnelles. Ce rejet avait pris la forme d'absentéisme fréquent, de refus d'assistance au cours, d'un manque d'intérêt certain face aux contenus dispensés (Grandguillaume, 1983 : 108).

Concernant les documents officiels, le processus d'arabisation avait pu atteindre un degré non négligeable. Le début de l'opération d'arabisation des documents écrits avait d'abord commencé par les documents juridiques tels que les prononcés des jugements des tribunaux et cours de justice, les certificats de nationalité et les extraits de casier judiciaire, les successions d'héritage, les actes de propriété, etc. L'autre administration à avoir arabisé ses documents dans leur intégralité est celle de l'Etat civil. A partir de la deuxième moitié des années 1960, les actes de naissance, de mariage, de décès, les fiches individuelles et familiales, les certificats de résidence et les déclarations sur l'honneur étaient délivrés exclusivement en langue arabe et la seule inscription en français sur ces documents était la transcription des noms et prénoms.

B.M, ex-secrétaire administratif à la sous-préfecture de Souk-Ahras de 1965 à 1973 nous a appris qu'au lendemain de l'indépendance, et plus particulièrement dans les années 1960-1970, la situation dans les administrations placées sous l'égide de cette sous-préfecture durant la période sus-énoncée faisait ressortir le tableau suivant : le taux d'employés francophones était de quelque 65 % tandis que celui des arabisants était de 35 % avant 1978. A partir de cette date, et avec l'arrivée des administratifs sortants des centres de formation administrative (C.F.A), notamment celui de Guelma, la configuration sociolinguistique des structures administratives avait commencé à se métamorphoser. Le taux d'arabisation du personnel administratif avait grimpé à 60 % et l'administration commençait à être dirigée au fur et à mesure par des cadres universitaires diplômés de l'Ecole Nationale d'Administration (E.N.A) d'Alger qui avaient un profil de bilingues maîtrisant aussi bien l'arabe classique que la langue française à caractère administratif.

3. Les textes législatifs relatifs à la dimension linguistique en administration

La deuxième moitié de la décennie 1960 a marqué un tournant considérable en matière d'arabisation de l'administration par le biais de la promulgation d'une batterie de textes législatifs consacrant l'arabe comme outil de travail dans les administrations

publiques. Durant la période 1968-1971, après le secteur de la justice et celui de l'Etat civil, le secteur de la fonction publique a fait à son tour l'objet de la mise en place de diverses lois portant sur son arabisation totale ou partielle selon le secteur d'activité concerné (Affaires Etrangères, Finances, Tourisme, Industrie, etc.). En voici un bref aperçu sur ces textes et sur leurs contenus :

- Il y a eu au départ l'ordonnance du 20 avril 1968 qui stipulait qu'il était obligatoire pour tous les fonctionnaires administratifs de s'atteler à maîtriser la langue arabe classique afin d'en faire désormais usage dans leurs différentes tâches professionnelles, y compris celles à caractère rédactionnel.
- Une année après, la Présidence du Conseil avait décidé la promulgation d'un décret, celui du 08 février 1969 portant création dans tous les Ministères d'un bureau d'arabisation chargé de la traduction en arabe classique de tous les décrets et lois officiels. Cette mesure visait à faciliter la tâche de compréhension des textes rédigés initialement en français par les fonctionnaires diplômés en langue arabe et nouvellement recrutés dans le corps administratif, et vice versa, pour permettre aux fonctionnaires francophones de commencer à s'initier aux contenus interprétés du français vers l'arabe afin qu'ils puissent appréhender le sens du nouveau texte traduit.
- En 1970, un arrêté est venu consolider cette politique d'arabisation de l'administration : il s'agit de l'arrêté du 12 février 1970 qui fixait les niveaux de langue nationale que doivent justifier les fonctionnaires des administrations de l'Etat. Concernant cette idée de niveau linguistique en arabe, il peut s'expliquer de la manière suivante :
- Pour les deux premières catégories de fonctionnaires auxquelles nous avons fait référence précédemment, à savoir, celle de la base composée des agents dits *de maîtrise* et celle des cadres moyens, qui ont déjà un profil de fonctionnaires arabisés, il fallait tout de même acquérir un niveau supposant la maîtrise parfaite de la compétence de production écrite afin de pouvoir élaborer de la façon la plus correcte les différents écrits administratifs à destination des institutions administratives: les correspondances , les notes de synthèse et d'information, les rapports d'activités, etc.
- Pour la dernière catégorie, celle des responsables appelés *cadres de décision*, francophones et n'ayant presque aucune connaissance de l'arabe littéraire, il fallait principalement acquérir une compétence en compréhension écrite afin de pouvoir interpréter aussi bien les contenus du courrier externe émanant des autres administrations que du courrier interne circulant entre les différents services des administrations qu'ils gèrent. La focalisation sur la compréhension écrite était dictée par le

fait que les cadres de décision n'étaient censés élaborés que peu d'écrits en arabe étant donné que c'était la tâche inhérente aux autres catégories de fonctionnaires. Par contre, la fonction qui leur incombait était plutôt de comprendre le contenu du message élaboré en arabe en lui apportant d'éventuelles corrections sémantiques avant de le valider en apposant leur signature en bas du document.

- Le dernier texte de loi de ce début de la décennie 1970 est l'ordonnance du 20 janvier 1971 portant extension de l'obligation pour les fonctionnaires de connaître la langue arabe. Ce texte qui complète l'arrêté du 12 février 1970 stipulait que désormais il était obligatoire pour tous les fonctionnaires, quel que soit leur degré de responsabilité, de maîtriser l'ensemble des compétences inhérentes à la langue arabe, soit-elles orales ou écrites, afin de décrypter et d'élaborer tous types de messages professionnels en contexte administratif.

Cependant, entre la théorie et la pratique, il y avait une distance béante. Les textes promulgués n'avaient été suivis d'aucune mesure de suivi et de contrôle de leur application effective sur le terrain administratif. Plutôt que d'assister à une utilisation massive de la langue arabe en fonction des nouvelles mesures législatives, la situation sociolinguistique à cette époque était plutôt propice à un bilinguisme réel entre arabe et français en leur qualité de langues professionnelles complémentaires. A ce titre, Ambroise Queffelec et Yacine Derradji expliquent que : « *La complexité de la situation linguistique algérienne réside moins dans l'hétérogénéité linguistique que dans la contradiction très forte entre le « théorique », c'est-à-dire les normes officielles (im) posées par le discours idéologique du pouvoir et l'usage réel «in vivo» des différentes langues*» (Queffelec et al. 2002, p.69).

Conclusion

Loin d'être une attitude de transgression et d'indifférence et une mesure de défi aux textes législatifs portant arabisation administrative, l'existence du français en milieu administratif, après l'indépendance du pays et la réhabilitation de l'arabe comme langue professionnelle, est due plutôt à la réalité du terrain et aux exigences de certains secteurs de l'administration qui convoquent l'utilisation de cette langue à une époque où le bilinguisme, voire le plurilinguisme est devenu une condition sine qua non pour bien mener sa tâche professionnelle dans une Algérie encourageant le partenariat bilatéral et multilatéral en prônant une ouverture sur le monde et ses avancées dans le cadre de l'économie de marché. Une ouverture qui ne peut aboutir sans une administration moderne et ouverte qui permettrait au pays d'être au diapason des États dits émergents. Nous citons à ce titre Gilbert Grandguillaume (2001) qui avançait que :

« Dans l'Algérie de l'an 2000, la question des langues se pose d'une façon très

différente de ce qu'elle fut en 1962, et même dans les années suivantes. L'évolution de l'opinion publique, traduite par des intellectuels algériens, le rapport des langues sur le terrain, la nécessité d'aborder les problèmes dans une approche réaliste, sont autant de facteurs qui œuvrent en faveur de nouvelles perspectives».

Une approche réaliste et pragmatique à propos de laquelle le Président Abdelaziz Bouteflika, cité par Gilbert Grandguillaume, disait lors du sommet de la francophonie de Beyrouth en 2002 :

« Que les deux cultures (arabe et française) qui se sont le plus côtoyées tout au long de l'Histoire soient celles qui entretiennent les rapports les plus chargés de tension, relève d'un paradoxe apparent que soulignait le regretté Professeur Jacques Berque, lorsqu'il estimait que les malentendus entre ces deux ensembles tenaient, non pas à un éloignement culturel, mais à une trop grande proximité, géographique, peut-être, disait-il, mais surtout historique et même essentielle⁵».

Bibliographie

- Grandguillaume, G. 2001. *Les débats et les enjeux linguistiques*. In : *Où va l'Algérie ?* [en ligne]. Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, [En ligne] : <http://books.openedition.org/iremam/415> [Consulté le 08 septembre 2015].
- Grandguillaume, G. 1983. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Editions Maisonneuve et Larose.
- Queffelec, A et al. 2002. *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Paris : Edition Duculot, Collection Champs Linguistiques.
- Sebaa, R. 2002. *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*. Oran : Edition Dar el Gharb.
- Taleb-Ibrahimi, K. 1995. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : Editions El Hikma.
- Taleb Ibrahimi, A. 1981. *De la décolonisation à la révolution culturelle*, Alger, Editions SNED.

Notes

1. G. Grandguillaume. « Algérie, la politique linguistique d'arabisation », URL : http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm [Consulté le 15 juin 2015].
2. Il s'agit du résultat d'une enquête menée en janvier 2010 auprès du service des archives administratives rattaché à la wilaya de Souk-Ahras.
3. Un service administratif peut être constitué de plusieurs sections.
4. Enoncé recueilli lors de la collecte des données auprès des structures administratives pour les besoins d'une recherche doctorale en cours.
5. G. Grandguillaume, « La francophonie comme agent et caution du multilinguisme».

Les pronoms adverbiaux « en » et « y » : Emplois et contraintes syntaxiques



Abdelaziz Sissaoui

Doctorant, Université de Jijel, Algérie

sissooui_h@yahoo.fr

Résumé

La complexité linguistique liée à l'emploi des pronoms adverbiaux en et y et des pronoms personnels compléments lui, elle, elles, eux, le, la, l', les, est si évidente qu'elle nécessite une analyse exhaustive des différents emplois et des contraintes syntaxiques régissant le discours. En effet, les règles de la grammaire traditionnelle ne sont pas absolues et parfois contradictoires. Contrairement à ce l'on pense, ces règles n'explicitent pas de manière précise et évidente leur emploi, car elles sont fragiles et non stables. Cette instabilité est due, à notre avis, à l'évolution de la notion à travers les âges, d'une part et à l'usage que l'on en fait aujourd'hui, d'autre part. Il nous semble donc fondamental d'éclairer les zones d'ombre de ces difficultés pour une meilleure appréhension de ces faits de langue par nos apprenants.

Mots-clés : pronoms compléments, pronoms adverbiaux, contraintes syntaxiques

الضمائر الظرفية « en » و « y » : الوظائف والقيود النحوية

الملخص: من الواضح جدا أن التعقيد اللغوي المرتبطة باستخدام الضمائر الظرفية والضمائر الشخصية هو، هي، هم، لهم، الخ، يتطلب تحليلا شاملا للوظائف المختلفة والقيود النحوية التي تحكم الخطاب. في الواقع، فإن القواعد النحوية التقليدية ليست مطلقة ومتناقضة في بعض الأحيان. خلافا للاعتقاد الشائع، فإن هذه القواعد لا توضح وظائفها بدقة لأنها هشة وغير مستقرة. عدم الاستقرار هذا راجعة في رأينا، من جهة إلى تطور المفهوم عبر العصور، و من جهة أخرى، إلى استخدامه في الوقت الحاضر. لذلك يبدو من المهم توضيح المناطق الرمادية من هذه التحديات من أجل فهم أفضل لهذه الظواهر اللغوية لدى المتعلمين.
الكلمات المفتاحية: الضمائر - الضمائر الظرفية - القيود النحوية.

Adverbial pronouns «en» and «y»: Uses and syntactic constraints

Abstract

The linguistic complexity related to the use of the French pronouns « en » and « y » and the pronouns object « him, her, them, it » is so evident that needs an exhaustive analysis of the different use and the syntactic constraints governing discourse. In fact, the rules of traditional grammar are not absolute and are sometimes contradictory. At the contrary to what people think, these rules don't explain clearly the use of these pronouns because they are unstable. In our opinion, this instability is due to the

evolution of the notion over time and today's usage. Therefore, it seems so important to clarify these difficulties for a better apprehension of these language aspects.

Keywords: personal pronouns object, adverbial pronouns, syntactic constraints

La langue française dispose à la troisième personne de pronoms compléments *lui, elle, elles, eux* (COD) ou (COI), *le, la, les, l'*(COD) et de pronoms adverbiaux *en* et *y* assumant le rôle de pronominalisation. La difficulté, pour un non natif, réside dans le choix à faire entre *lui, elle, eux, le, la* et *en* et *y*. La tâche est compliquée telles que sont compliquées les règles de la grammaire que nous allons esquisser dans ce travail. En consultant les ouvrages de référence tels que *le bon usage* de Grevisse, Le Robert et Nathan, il nous semble que ces règles explicitent clairement l'emploi de tel ou tel pronom. Les pronoms *lui, elle, eux* représentent des personnes et *en* et *y* représentent des animaux ou des choses.

En français moderne, les pronoms *en* et *y* ont pris la valeur d'un pronom personnel. Le «*en*» équivaut à *elle, lui, eux* précédé généralement de la préposition *de*. L'antécédent est plutôt une chose, un animé non humain ou tout un énoncé. De nos jours, ce même pronom peut renvoyer aux personnes et c'est l'usage qui s'impose plutôt qu'une règle. Nous devons signaler, tout de même, que cet emploi est strictement proscrit par les puristes, car il relève soit d'un français relâché, d'un usage archaïque ou d'une survivance non encore éliminée. Ainsi, faut-il dire :

- Elle parle de son fils. Elle en parle

Ou

- Elle parle de son fils. Elle parle de lui

Du point de vue normatif, les pronoms *en* et *y* ne renvoient pas aux personnes. Les grammairiens préconisent l'emploi du pronom complément libre *lui, elle, eux*. Le premier exemple est donc incorrect et exclu.

Selon les règles de la grammaire, le pronom *en* renvoie aux personnes quand il est employé comme partitif soit comme complément du verbe soit comme complément du nom, de l'adjectif numéral, de l'adverbe. Il devient donc un pronom d'appui pour les adjectifs, les adverbes de quantité :

« *Des milliards. J'en connais ; j'en connais une foule, un ; plusieurs, assez* ». Jacqueline Pinchon. *Histoire d'une norme, emploi des pronoms « lui », « eux », « elle(s) », « en », « y »* », p. 75.

Comme complément d'objet direct, *en* remplace un nom précédé de l'article *de, du, des, un*.

«J'ai vu des indiens. J'en ai vu». Le Robert et Nathan. p. 255.

Parallèlement, en fonction de complément d'objet direct employé avec l'article, le pronom *en* est exclu. Ce sont les pronoms complément d'objet direct «*le*», «*la*», «*les*», «*l'*» à employer :

As-tu vu l'élève ? Oui, je l'ai vu

En remontant à l'histoire, nous constatons que les auteurs au 17^{ème} siècle se servaient de ce même pronom pour reprendre un être animé humain dont voici l'exemple :

« *Je suis ravi que ma fille ait besoin de moi et je souhaiterais de tout mon cœur que vous en avez besoin* » Molière, Dictionnaire *encyclopédique*. Quillet. (1977) p.2175

Ce qui est dit du pronom *en* l'est aussi pour *y*. Ce dernier équivaut à cela, à ceci :

Il fait froid, j'y suis habitué. Je suis habitué à cela.

A l'époque classique, le pronom *y* renvoie bel et bien aux personnes:

« *Rien ne peut me distraire de penser à vous, j'y rapporte toutes choses* » Madame de sévigné. Léon et Jacqueline Pinchon. *Grammaire française*. p.186

« *Prends garde a toy. Alter respondet. J'y pren garde* ».R. Estienne, *Traité de la grammaire française*, p. 28

Par ailleurs, les pronoms *en* et *y* ne sont pas spécifiques de la troisième personne. Dans le style épistolaire et dans les dialogues, ces pronoms renvoient aux trois personnes. Mais cet emploi n'est pas obligatoire :

«*en*» équivaut à : *de moi, de lui, d'elle, de nous, de vous, d'eux, d'elles, de chez moi, de chez toi...*

«*y*» équivaut à : *à moi, à toi, à lui, chez moi, chez lui...*

- *Elle voulait plus de toi ?*

- *Mais si, au contraire, elle en voulait bien.* Céline, *Voyage au bout de la nuit*, p.444, cité par Jacqueline Pinchon *ibid.* p.84

- *Pierre. Va au diable, canaille ! et dis à tes confédérés que, s'ils ne veulent pas de moi, le roi en veut, lui.* Musset Lorenzaccio. *Ibid.* p.84

Les pronoms personnels *lui, elle, elles* renvoient aussi à des êtres animés non humains, à des idées. Dans ce cas le pronom *en* est exclu.

« *Que la philosophie a de charmes pour les savants ! C'est-à-dire à elle qu'ils attribuent l'honneur des plus belles découvertes et c'est d'elle seule que les hommes ont appris à vivre* » *Ibid.* p.82

« *Un torrent entraine avec luy tout ce qu'il rencontre ; qu'il ne laisse après luy que du sable et des cailloux, que la cheute d'une muraille a entrainé avec elle la cheute de toute la maison* » Régnier-Desmarais, *Grammaire françoise*. Ibid. p.144.

Le critère animé/non animé, humain/non humain ne reflète pas une règle stable comme nous venons de voir. Des contraintes syntaxiques s'imposent et l'emploi des pronoms adverbiaux *en* et *y* est exclu. Jacqueline Pinchon dans son article cité ci-dessus en dénombre certaines contraintes :

- Ils sont exclus à chaque fois que la construction syntaxique exige une forme tonique et ne peuvent avoir la valeur de réfléchi.

- Ils sont exclus comme complément d'un adjectif qui n'est pas attribut à l'exception de (*y compris*) et des expressions propres au langage judiciaire (*les documents y relatifs*) :

« *C'est vous dire qu'ils semblaient tristes de leur propre tristesse et résignés à elle* » Bosco, *Un oubli moins profonds*. Ibid, p. 81.

- Ils sont exclus devant le gérondif et le participe présent pour éviter toute confusion avec ces modes :

« *Nous n'avons pas fini de découvrir les ravages de cette illusion(...)* L'homme déduit en se réclamant d'elle. En se réclamant d'elle, il conclut » Aragon, *Le paysage de Paris*. Ibid., p. 81.

- Après c'est, ne...que, que :

« *Je doute qu'il ait lu nos articles. Du moins n'est-ce pas à eux qu'il répond* ». Gide, *Prétextes*. Ibid. p 82

« *Les lacets de cuir vous lâchent juste le jour où vous n'avez besoin que d'eux* » Giraudoux, *Aventures de J.B.* Ibid., p82

« *Il était, de la tête aux pieds, un officier du temps, avec tous les défauts et les qualités de ce temps, pétri par la guerre et pour la guerre, et ne croyant qu'à elle et n'aimant qu'elle* » Barbey D'Aurevilly, *Les Diaboliques*. Ibid., p82

L'emploi de *en* est obligatoire avant *voici*, *voilà*. Employé comme complément d'objet direct, il représente des noms de personnes. Cet emploi correspond à la même règle que nous avons citée plus haut. Jacqueline Pinchon en donne les exemples suivants :

Il a invité tous ses amis. Les voici.

Il a invité des amis. En voici.

Dans la grammaire transformationnelle et générative basée sur l'innéisme du langage, le phénomène est expliqué autrement : l'attention est focalisée non seulement sur

les prépositions mais aussi sur la nature du verbe. Ce n'est pas toujours *de* ou *à* qui détermine l'emploi de *en* ou de *y* tel que le montrent les exemples suivants:

La cheminée de l'usine est penchée

La cheminée en est penchée

La cheminée de l'usine fume

La cheminée en fume. Nicolas Ruwet, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. p.50

La substitution du GN *la cheminée de l'usine* par le pronom *en* est inacceptable.

Faut-il dire également ?

- *Je suis à jeun. Je le suis aussi.*

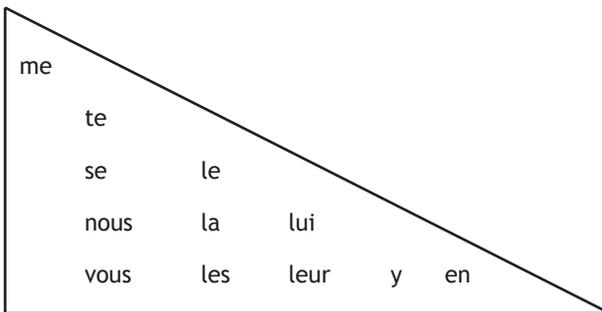
Ou.

- *Je suis à jeune. J'y suis aussi.*

L'apprenant se trouve en présence d'un choix à faire entre le pronom *le* et le pronom *y*. Emploie-t-il l'un ou l'autre ?

Il semble que la référence aux règles de la grammaire basée sur le critère humain/non humain et sur les prépositions *à* et *de* n'est pas une garantie car, parfois, c'est l'usage qui s'impose entraînant un français relâché.

En ce qui concerne leur distribution, elle aussi, obéit à des règles rigoureuses. Les différentes combinaisons que l'on fait relèvent de la compétence linguistique intrinsèque à la grammaire. Weinreich dans son ouvrage, *la grammaire textuelle du français*, a établi un triangle où les pronoms sont classés selon leur compatibilité combinatoire permettant aux apprenants non natifs de maîtriser les latitudes de combinaisons syntagmatiques.



Cette compatibilité des pronoms dépend non seulement des types de phrases mais aussi des fonctions (COD, COI, COS).

Je donne le cahier à Nabil. Je le lui donne.

Elle donne à Nabil une leçon de morale. Elle lui en donne.

A l'impératif affirmatif l'ordre des pronoms est le suivant :

Donne-le-lui.

Profitons-en.

Donne m'en un.

A l'impératif négatif les pronoms sont antéposés au verbe :

Ne le lui donne pas.

N'en profitons pas.

Paradoxalement, au XVIIIème siècle, la distribution des pronoms suit l'ordre inverse. Des phrases telles que celles présentées ci-dessous étaient acceptables. Mais, elles ne le sont pas aujourd'hui. Il s'agit là d'archaïsme.

- *Pierre peut faire ce travail*

- *Pierre doit faire ce travail*

- **pierre le peut faire*

- **pierre le doit faire. Nicolas. R, Théorie syntaxique et syntaxe du français, p.52*

- *Rends -nous-les (Hugo).Grevisse, Précis de grammaire, p.116*

En conclusion

L'analyse sommaire présentée ci-dessus sur l'emploi des pronoms compléments de la troisième personne *lui, elle, eux, le, la, les, l'* et les pronoms adverbiaux *en* et *y* montre que les règles de la grammaire traditionnelle n'expliquent pas de manière précise pourquoi *en* et *y* ne représentent pas des personnes. Et pourtant, à l'époque classique ces mêmes pronoms renvoyaient à la 3^{ème} personne, à la 1^{ère} et à la 2^{ème} personne. Cet emploi était très fréquent dans les dialogues, dans les lettres de correspondance au style épistolaire et chez certains auteurs de l'époque classique. Selon Jacqueline Pinchon, les écrivains de cette époque avaient tendance à préférer les régimes atones aux régimes toniques, les formes synthétiques aux formes analytiques. A ces deux raisons, elle en ajoute une autre d'ordre stylistique : l'emploi de *en* et *y* sert à éviter la répétition : *Il lui en parle* et non *Il lui parle de lui*.

De nos jours, l'emploi de *en* et *y* représentant les personnes relève de l'usage qui se généralise et non pas d'une règle. Evidemment, cet emploi archaïque persiste encore dans le milieu francophone, notamment, en France même s'il est réprimé par les puristes.

Les règles grammaticales aussi rigoureuses semblent si fragiles et ne reflètent pas l'usage que l'on en fait aujourd'hui. Les pronoms *en* et *y* renvoient à des choses, des idées et aux êtres humains. Les pronoms libres *lui*, *elle*, *eux* renvoient, également, aux êtres humains, aux êtres animés non humains, aux choses. Mais des contraintes syntaxiques s'imposent et ne tolèrent pas une telle liberté d'emploi.

Le métalangage employé par les grammairiens faisant référence aux critères animé/non animé, humain/non humain, aux prépositions *à*, *de* ne reflète pas la réalité linguistique dans sa totalité.

Du point de vue didactique, il serait préférable de prendre en charge les différents emplois des pronoms adverbiaux *en* et *y*, les pronoms personnels compléments ainsi que les contraintes syntaxiques de manière graduelle à travers des activités permettant à l'apprenant algérien de comprendre leur fonctionnement et de parvenir à les employer dans ses productions écrites et orales. Dans une recherche que nous avons entreprise récemment sur la notion, nous avons déduit que l'absence de certains pronoms, notamment *en* et *y* dans les productions d'élèves est due à une lacune dans les manuels scolaires qui se solde par un échec certain. Autrement dit, ces mêmes pronoms (« en » et « y ») font l'objet de questions à l'examen de baccalauréat. Par conséquent, l'évaluation porte sur les connaissances déclaratives du candidat alors que ces connaissances n'ont pas fait l'objet d'étude.

En guise de conclusion, nous pensons que la complexité liée au choix des pronoms personnels compléments conjoints au verbe ou autonomes et leur importance dans la cohérence textuelle nous exhorte à les revoir de manière exhaustive et réfléchie pour permettre à l'apprenant de les réinvestir dans des situations de communication authentiques.

Bibliographie

- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette livre.
- Dubois, J. 1965. *Grammaire structurale de français : nom et pronom*. Paris : Larousse.
- Grevisse. 1987. *Précis de grammaire française*. Paris : Duculot.
- Gross, M. 1987. *Méthodes en syntaxe*. Paris : Herman.
- Le Robert et Nathan. 2001. *Grammaire*. Paris : Nathan.
- Michel, A. et Jean, C. Chevalier. 1970. *Initiation à la linguistique*. Paris : Klincksieck.
- Pinchon, J. 1972. « Histoire d'une norme, emploi des pronoms « lui », « lui », « eux », « lui », « eux », « elle(s) », « en », « y » ». *Langue française*, Numéro 16, p. 74-87.
- Quillet. 1977. *Dictionnaire encyclopédique*. Paris.
- Ruwet, N. 1972. *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Paris : Seuil.
- Wagner, R., Pinchon, J. 1988. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Stéphane Karabétian.
- Weinreich, H. 1989. *Grammaire textuelle de français*. Paris : Didier.

Publicité automobile : Analyse sémiotique



Aïcha Acidi

Doctorante

acidiaicha@yahoo.fr

Dr. Latifa Kadi,

latifk_fr@yahoo.fr

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

Résumé : Un message publicitaire réunit à la fois : La marque, le logo qui va avec, le slogan et l'image (matérielle et fixe dans notre cas). Tous ces constituants linguistiques et iconiques indissociables, sont mis en place en vue d'être vus et lus par une cible (de communication ou marketing). Ils concentrent un système de valeurs à travers lequel nous définirions la cible visée.

Mots-clés : sémiotique appliquée, messages publicitaires, image, valorisations, cible

الإشهار للسيارات : تحليل سمائي

الملخص: تجمع الإعلانات التجارية على حد سواء: اسم العلامة التجارية و شعارها و الصورة (مادية وثابتة في حالتنا). يتم وضع جميع هذه المكونات اللغوية و الإبداعية من أجل مشاهدتها و قراءتها من قبل الهدف اتصالي كان أو تجاري. تضم هذه المكونات منظومة من القيم، وتعريف الذات وإستراتيجية التي من خلالها يمكننا التعريف بالهدف. **الكلمات المفتاحية:** السيميائية التطبيقية - الإعلان - التقييم - الهدف - الصورة.

Car Advertising: a Semiotic Analysis

Abstract: An advertisement combines at the same time the brand, the logo, the slogan and the image; both material and fixed in our case. All those inseparable linguistic and iconic components have been set up in order to be seen and read by a target community (for communication or marketing). They concentrate a value system through which we will define our target.

Keywords: applied semiotics, advertising, image valuations target

Quel que soit le moyen de diffusion adopté, derrière tout message publicitaire, il n'y a pas seulement un objet à commercialiser, il y a de la part de l'annonceur une image de soi que l'on veut créer, conserver ou réparer, et du côté des consommateurs, il y a l'acte d'achat d'un produit de telle marque en corrélation avec notre désir et notre

volonté d'appartenir à un groupe social donné. L'ère de consommer dans le seul but de répondre à des besoins strictement fonctionnels est largement dépassée. De ce fait, l'accent sémiotique porte sur les valeurs culturelles véhiculées à travers le produit. Ce sont des attentes auxquelles il faut bien faire attention parce que la publicité se voit attribuer un rôle dans ce qui s'appelle « l'intégration sociale » (Cathelat, 2001 : 39) et ce dans n'importe quelle région où le discours publicitaire est devenu une composante inévitable de la vie sociale. Notre intérêt pour la publicité en tant qu'objet sémiotique se fonde principalement, dans la présente étude, sur l'ouvrage de J-M. Floch intitulé *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*, dans lequel il expose à travers plusieurs exemples comment la sémiotique démontre sa pertinence théorique par son application au marketing. Notons que pour nous, ce n'est pas une fin en soi ; il s'agit de répondre à une autre problématique qui tourne autour de la dimension socioculturelle dans la publicité automobile en Algérie.

La sémiotique (appliquée) est la démarche qui va nous permettre de comprendre le processus par le biais duquel s'effectue la « fabrication » (une construction) de sens. De plus, nous allons prendre en compte une dimension de la sémiologie que les modèles sémiotiques actuels minimisent¹: le contexte socioculturel dans lequel se produit le sens.

La sémiotique appliquée à la communication s'intéresse aux valeurs véhiculées par le discours. L'axiologie et l'esthétique sont les points de vue à partir desquels nous partons pour analyser la communication publicitaire automobile. Notre outil analytique de base est ici le carré sémiotique mis en place par A. Greimas et largement exploité et amélioré par J-M. Floch. Ce dernier englobe les quatre types de valorisations qu'un discours publicitaire pourrait scénariser, en tout ou en partie. Ces valorisations sont :

1. La valorisation « pratique » relative à des valeurs d'usage (fiabilité, maniabilité, autonomie, volume du coffre de la voiture, par exemple) ;
2. Son contraire est la valorisation « utopique » qui renvoie à des valeurs de base ancrées dans la subjectivité et l'imaginaire (identité rêvée, personnalité idéalisée dont on propose la réalisation par l'usage du produit, lui-même idéalisé...etc.) ;
3. La position contradictoire de 1 est la valorisation « hédonique », qui insiste sur le caractère ludique et divertissant de l'usage de l'objet ;
4. La valorisation « critique », contraire de 3 et contradictoire de 1 renvoie à une démarche rationnelle d'évaluation de la pertinence de l'achat, à travers des critères tels que la relation qualité-prix.

L'objet d'étude

Nous avons choisi d'effectuer une analyse de trois publicités différentes. C'est un corpus, certes restreint, mais qui englobe différents types de voitures. Cette différence concerne : la marque, la taille, le prix, la fonctionnalité ; Nous sommes face à une citadine, une polyvalente et une familiale/routière ; elles sont représentatives d'une gamme plus étendue. Ce sont des critères indispensables qui figureraient, selon le cas, dans le discours publicitaire. La méthodologie ainsi que les conclusions auxquelles nous aurons abouties resteront dans la limite de l'échantillon.

Message n° 1

Pour la promotion d'une Suzuki nommée CELERIO, une voiture japonaise, nous lisons en head-line :

« Du style pour celles qui aiment la ville! CELERIO ».

L'accroche ou « head- line » est une partie non permanente du slogan. Sa durée de vie est très courte, la comparant avec celle de la phrase d'assise. Elle est disposée en début de l'annonce. Elle va constituer « *la devise du produit, ciblée sur moment de la transaction commerciale. Elle est caractérisée par son aspect ponctuel et engagement, ainsi que par son immédiateté* » (Adam et Bonhomme, 2007 : 59).

Cette voiture est destinée aux personnes qui circulent en ville : c'est une voiture citadine. Sa valorisation pratique concerne cette fonctionnalité. Sa taille et sa maniabilité lui permettent de s'insérer facilement dans le flux de la circulation tout en nécessitant peu de place pour le stationnement.

Sur l'image², on peut voir en avant plan la voiture en question, les deux roues tournées vers la droite suivant le virage mais aussi une jolie et jeune femme se trouvant aussi sur la droite de l'affiche :

1. les roues pourraient être présentées alignées dans l'axe de la voiture. L'idée suggérée serait celle d'une voiture qui avance tout droit. Mais cette suggestion implique pour un véhicule de ville une certaine rigidité de ses évolutions. Par conséquent, l'orientation décalée par rapport à l'axe de symétrie signifie directement par dénotation la maniabilité et indirectement par connotation le dynamisme, la souplesse et par conséquent l'astuce. Toute symétrie implique la présence d'une intention d'ordre et d'organisation qui, dans ce cas précis, signifierait le manque d'adaptation au milieu. L'asymétrie est donc valorisée.
2. le personnage féminin signale directement le segment de clientèle visé : les femmes jeunes (par opposition, en Algérie, à la plupart des femmes d'ancienne génération, qui n'avaient pas le désir, ou la volonté, ou le droit de conduire). A

cet aspect dénotatif s'ajoute la dimension connotative : jeunesse = modernité = évolution (vs tradition). Le soir d'Algérie, dans sa rubrique *Le Soir Auto* du mercredi 21 mars 2012, la présente comme « *la vedette la bien-aimée des dames* »

La valorisation critique qui met en avant le rapport qualité prix et qui est mise en opposition à la valorisation ludique, nous la percevons à travers le prix de CELERIO et la mention en tête du panneau « A seulement ».

Les différentes valorisations étudiées seront projetées de la façon suivante :

Texte : *Petite, elle se faufile*
Image : Les deux roues tournées vers la droite signe de maniabilité pratique pour circuler en ville (signification fonctionnelle)

Texte : Du style

Valorisation pratique

Vs

Valorisation utopique

Valorisation critique

Vs

Valorisation critique

Texte : A seulement
700 000 DA

Image : Les deux roues tournées vers la droite : signe de maniabilité (signification ludique).

S'il est vrai que la dimension ludique ne fait pas l'objet d'une formulation explicite, elle existe quand même : les deux roues tournées sont une promesse de maniabilité, donc du plaisir à conduire en milieu urbain, malgré la densité de la circulation. La dimension utopique est bien présente, puisque le slogan apporte la promesse principale : du «*style*», c'est-à-dire une présence personnelle et originale, qui permet à la conductrice de se distinguer de la masse. Cette idéalisation de la conductrice à travers son véhicule (effet miroir) est confirmée par la présence de la jeune femme. La présence féminine est une nouveauté dans la publicité automobile en Algérie et elle est révélatrice : CELERIO peut être une voiture pour femme, car elle est facile à conduire, si l'on tient compte de ses valorisations pratique et ludique. Elle est d'ailleurs explicite dans

l'accroche « pour celles ». Aussi, cette présence féminine ne fait-elle pas ressentir une certaine sensualité ; n'est-elle pas cet « élément enchanteur » dont parle Goffman (1988 :157) et qui vient « [...] *apporter au produit son approbation et l'éclat de sa personne, que ledit produit soit un balai, un insecticide, un siège orthopédique, une carte de crédit [...]* ».

Quant à la phrase d'assise « base-line », elle va être axée sur la marque. J-M. Adam et Marc Bonhomme sont d'accord sur le fait qu'elle sert à « [...] *expliciter la devise de la marque dont elle synthétise la stratégie économique ou la promesse.* » (2007 :59). Sa durée de vie est beaucoup plus importante que l'accroche. Le passage d'une phrase d'assise à une autre est le résultat d'une volonté d'évolution ou d'innovation. Pour Suzuki : *The way of life* est une autodéfinition de la firme Suzuki. L'engagement de cette firme est explicite et l'énoncé est assumé entièrement. « Le chemin de la vie » renvoie au dynamisme de la marque. Même le logo vient pour mettre en exergue ce dynamisme concentré dans l'ouverture du graphisme du « S »³.

Finalement, toutes ces valorisations réunies donnent lieu à différentes logiques signifiantes sollicitant l'intérêt d'un public plus vaste.

Message n° 2

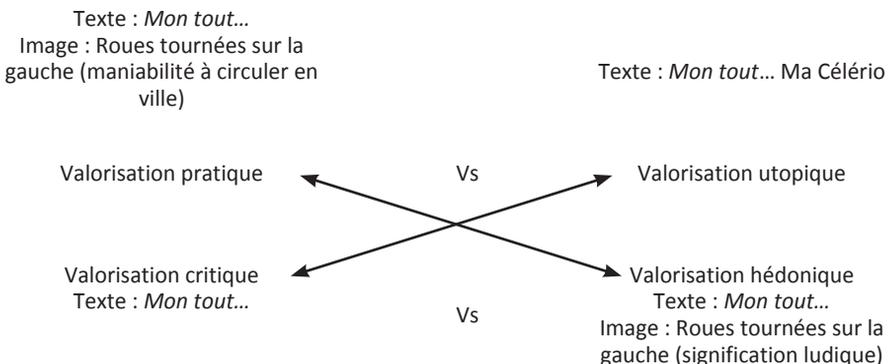
Pour la même voiture, un autre message va suivre⁴ :

Ce message est écrit en deux temps avec deux types d'écriture : en cursive pour « *mon tout* » à la première ligne suivi de trois points de suspension pour marquer une pause de suspens, pour annoncer à la ligne en dessous qu'il s'agit de *Ma CELERIO*. Le texte est écrit en base-line ; la marque est présentée, pour sa mise en valeur, en lettre capitales, en gras et avec une police plus importante. Le tout est graphié avec la même couleur choisie pour la voiture en image et du logo: rouge. La projection du « je » à travers les pronoms possessifs marque une volonté d'impliquer le lecteur à travers l'amplification - par le recours à l'hyperbole- de ce que pourrait représenter la « Célério » ; la pause par les trois points de suspension en est une confirmation.

Le nom de la voiture fait partie de l'accroche, il va constituer un élément de taille .Vue sur un plan axiologique « *Ma Célério* » fait coexister toutes les dimensions : pratique, utopique, critique. Les valorisations mises en exergue dans ce message sont réunies sous l'adjectif « tout ». On comprend clairement que ce type de voiture va procurer confort, va joindre l'utile à l'agréable donc rapport qualité/prix. Toutes les valorisations virtuelle mises en place par J-M. Floch vont y trouver leur place dans ce message. La femme est absente dans l'image, les deux roues de la voiture sont tournées vers la gauche, ceci nous permet de maintenir l'idée de la souplesse de la voiture en question et de la même façon du message précédent et avec la même proportion, la dimension ludique y est à travers les deux roues tournées vers la gauche. Maniabilité confirmée. La valeur monétaire est absente sur un plan explicite, elle est toutefois présente dans « *Mon tout* » qui inclue toutes les valorisations.

Notons que ce message nous rappelle un autre d'une autre firme : « Ma Corsa c'est tout moi » où nous assistons encore une fois à cet effet miroir et où la voiture est investie beaucoup plus de valorisation utopique⁵. L'incitation s'est faite à travers l'aspect pratique du véhicule : sa taille adaptée aux rues. Elle correspond aux besoins d'une femme citadine, selon l'image. Aussi, l'incitation ne s'est-elle pas faite à travers le prix de la voiture précédé de l'expression « A seulement » en lettre capitale.

Quant au nom de la voiture, nous le considérons comme un élément de communication. Célério porte en soi une valeur, celle de célérité. La célérité est la capacité à accomplir rapidement des actions, même si la vitesse du véhicule n'est pas très élevée : ainsi la voiture fera preuve en ville de célérité, parce qu'elle saura se jouer, grâce à sa maniabilité, des encombrements et des ralentissements de la circulation. La célérité c'est une capacité à aller à une certaine vitesse en plus des propriétés « extra-cinétiques ». On pourrait dire que la vitesse est un critère strictement cinétique ou cinématique, la célérité est un critère dynamique : elle suppose la cinématique plus la capacité de contrôle du véhicule dans les conditions difficiles de la circulation urbaine. Par conséquent, le nom « CELERIO » implique à lui seul la qualité de maniabilité. Comme la maniabilité n'est rien s'il n'y a pas quelqu'un pour l'exploiter, il s'ensuit que CELERIO relève indirectement de la logique utopique, en ce sens que la conductrice pourra contrôler la situation de conduite. La logique utopique est celle d'une valorisation de la personne par la médiation de l'objet. Si l'objet facilite le contrôle, la situation de contrôle d'un objet dans une circonstance donnée étant une valorisation, l'usagère est valorisée : logique utopique impliquée dans CELERIO.



Message n° 3

La phrase d'assise de Renault « Changeons la vie, changeons d'automobile »⁶ est une invitation de ceux qui ont déjà une voiture à adopter un nouveau mode de vie en changeant de voiture. L'émetteur (annonceur) s'implique pleinement dans son énoncé. La voiture va se voir attribuer le mérite de changement de vie(en mieux). Encore une fois, la phrase d'assise, étant la devise de la firme, devrait se voir refléter dans l'accroche de certains de ses produits.

En head-line, l'annonceur commence d'abord par présenter le modèle aux lecteurs « Renault Fluence », il révèle ensuite, ce que cette voiture pourrait représenter pour le lecteur. Le nom de la voiture est écrit en lettres capitales blanches « Renault Fluence », en dessous avec les mêmes caractéristiques « Votre nouvelle référence ». En troisième ligne avec police inférieure et en capitales noires « roulez en classe supérieure ». En base line, le publicitaire nous indique le prix « A partir de 1 479 000 DA ».

Le modèle est présenté en volume, de biais vers la droite en s'avançant sur le haut de la page, l'article au-dessus, et qui n'a rien à voir avec l'annonce, épouse les formes de la voiture. Celle-ci nous donne l'impression de sortir de l'image. Présenté en noir et blanc, la lumière éclaire la voiture pour mettre en avant son volume.

Message n° 4

Pour la même marque de voiture⁷, une autre accroche est mise à la disposition du lecteur :

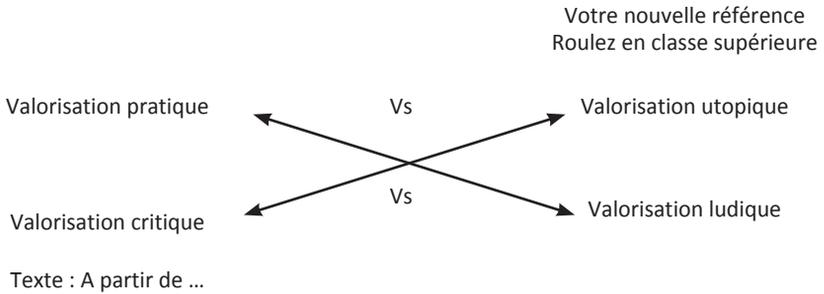
« Renault Fluence, roulez surclassé » avec le maintien de la lexie « A partir de... » et le rajout d'une proposition de remise juste en dessous. Elle est investie de valeur de base. Cette fois-ci l'image présente une splendide voiture opposé à un décor naturel: c'est une photographie, dans laquelle on voit la voiture noire, somptueuses devant une bâtisse qui semble prestigieuse (un bâtiment d'état ou hôtel de luxe), la lumière du jour la met encore plus en valeur, on peut déceler le reflet de ce qui l'entoure sur le pare-brise avant et les vitres à gauche, car elle est, encore une fois, présentée de biais vers la droite. Le lecteur se projette dans la réalité. L'annonceur se représente, son lecteur il l'imagine et tente de se mettre à sa place.

A l'inverse du message publicitaire de la Célério, celui de la Fluence s'adresse à un autre «segment de consommateurs». Ces consommateurs n'aiment pas être mêlés à la foule, ils préféreraient se distinguer en roulant dans une voiture qui ne soit accessible qu'à eux.

L'annonceur interpelle ses consommateurs et leur recommande de rouler en classe supérieure. L'idée donnée du prix explique et reflète cette supériorité. L'idée de « rouler en classe supérieure » nous projette dans l'idée de voyager en première classe avec le confort et le luxe qu'elle procure. C'est aussi une marque de prestige.

Si le prix de la CELERIO est présenté aux lecteurs avec une petite touche qui met en valeur l'accessibilité à cette voiture: « A seulement... » Celui de la FLUENCE en est le double et est précédé de la mention « A partir de... » : Rouler en 'surclassé' a un prix. L'incitation à adopter une nouvelle attitude en choisissant le produit est explicite. D'abords, à travers son implication par « votre »: adopter le produit pour changer de statut. Ensuite, à travers le mode impératif « Roulez ».

En projetant cette analyse sur le carré sémiotique, nous obtiendrons:



Quant à l'image⁸, la voiture se suffit à elle-même. Une version tridimensionnelle d'une voiture somptueuse de couleur grise. Nous remarquons la primauté de la référence (l'objet) qui peut se passer d'un accompagnement décoratif comme dans le cas de la Célério. Le message veut faire comprendre que la représentation du véhicule rend inutile la présence d'adjuvants destinés à expliciter la promesse. Pour la même voiture, nous assistons dans le Soir d'Algérie au même message avec une disposition différente du véhicule qui dépasse le cadre de l'annonce, ce sont des limites imposées par la voitures que l'article au- dessus se voit obligé d'épouser.

L'analyse du nom vient corroborer les valorisations jusqu'au là étudiées. Célério (célérité) veut suggérer la rapidité et l'agilité, tandis que Fluence (action de couler, mouvement de ce qui coule, flux) veut suggérer la puissance irrésistible de l'objet en circulation, à l'image d'un courant qu'on ne peut arrêter, tout flux impliquant l'idée de souplesse. Célério met l'accent sur ce qui raccourcit le délai du trajet, Fluence sur le plaisir du mouvement puissant et souple.

D'autre part, les deux publicités convergent sur l'apparition du prix et divergent sur l'emplacement et la manière dont il est présenté.

Si les valorisations qui sous-tendent les messages consacrées à Célério ainsi que celles qui sous-tendent les messages de la Fluence permettent d'identifier la cible visée par un produit et non par une firme, dans la mesure où, pour une même firme, on pourrait avoir des messages qui concentrent en eux des valorisations qui divergent d'un modèle à un autre : On pourrait se dire que c'est tout à fait normal du moment qu'il s'agit de deux firmes différentes, leurs clients sont différents, leurs statuts socio-professionnels sont différents et leurs attentes et aspirations le sont aussi. Toutefois, la même firme peut s'adresser à différents segments : si à travers la publicité de la Fluence on suppose qu'on s'adresse à une catégorie aisée et le destinataire mise sur la valorisation utopique. Il est question de stratégie qui vise les esprits ayant pour objectif « la promotion sociale symbolique » le produit sera donc valorisé par ses vertus de prestige et promotion sociale.

Pour la même firme, mais pour un autre marque (Dacia) et un autre modèle de voiture (Sandéro)⁹ le discours change, ainsi que les valorisations.

Message 5

Nous observons ici une publicité à travers laquelle l'accent est mis sur la relation qualité prix. Le message est mis en place pour une offre spéciale de la Dacia Sandero essentiel. Comme son nom l'indique, la voiture en question est adressée principalement à un segment de consommateurs qui recherche ce qui est essentiel, dans une voiture sans pour autant payer un prix exorbitant.

En lisant : « *Pourquoi payer plus quand on peut s'offrir l'essentiel !* » on se rend bien compte que c'est une confirmation indirecte d'une volonté de limiter les dépenses. Les acheteurs potentiels de ce type de voiture n'auraient besoin que de l'essentiel: solidité, fiabilité et maniabilité. Mais dans le message, « l'essentiel » se résume explicitement en trois options présentées en bleu : climatisation, direction assistée, radio CD et ce « au prix de 823 000 DA ». La mention « au prix de... », si elle porte sur une information bien précise, c'est aussi une autre façon de dire « A seulement... ». Il y a semble-t-il accord entre l'utile et l'agréable. Toutefois, en base-line, une autre information en petits caractères blancs « taxe sur véhicule neuf non incluse », vient contredire l'information précédente donnée sur la valeur monétaire fixe.

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous nous arrêtons sur les points convergents et ceux divergents entre les différents messages publicitaires. Les quatre messages remplissent les mêmes conditions de la communication publicitaires dite de presse ; le nom de

la voiture est présent dans les quatre textes, même si présenté différemment pour des raisons discursives stratégiques ; le nom de la voiture figure, dans les images, sur la plaque d'immatriculation, les roues sont avec jante-alliage. Un autre point convergent entre les messages 1 et 5 est celui de la présence d'adjuvant. Quant à la valeur monétaire, elle figure dans les messages : 1, 3, 4, 5. Par ailleurs, beaucoup de différences sont à noter surtout sur le système de valeurs dont se voit chargé chacun des messages analysés. Une voiture se voit investir de valorisations qui correspondent à la cible : tout se base sur l'idée de cible différente correspond à une annonce différente. Les valeurs étudiées vont sous-tendre les représentations et la glorification de la voiture. Cette annonce comprend tout ce qui permet au récepteur de s'identifier et de retrouver l'image de soi ; c'est le reflet de ses attentes d'où cette désignation de « miroir » (B. Cathelat, R. Ebguay, 1988) que se voit attribuer la publicité.

L'annonceur choisira ses stéréotypes pour pouvoir sélectionner de manière adéquate les outils qui vont lui permettre d'agir efficacement sur eux : mise en page, couleurs typographie, la langue (variété linguistique, registre), vocabulaire (spécialisé ou non). Il serait judicieux de préciser que le choix de ces outils dépend aussi d'une volonté de la part de l'annonceur d'impliquer ou non le récepteur potentiel dans le parcours de narration mis en place. L'annonceur se voit alors contraint de posséder une connaissance suffisante des récepteurs potentiels ; il devrait étudier leurs attentes et leurs aspirations pour les attirer à travers un point qui va procurer satisfaction à chacun. Rappelons que par l'achat d'un produit, notamment d'une voiture il y a ceux qui recherchent la symbolique du produit et donc qui va les situer dans la société, ceux qui recherchent seulement l'efficacité de l'objet, ceux qui recherchent toujours plus d'efficacité c'est à dire l'évolution et ceux qui analysent et qui recherche la qualité tout en ne dépensant le moins d'argent possible.

Finalement, pour concevoir son message, l'annonceur aura le choix d'opter, par exemple, pour un usager-consommateur. Dans cette perspective, on occulte le fabricant et on met l'accent plutôt sur les performances concrètes et le rapport qualité-prix comme nous l'avons observé dans l'annonce DACIA Sandéro Essentiel. Dans une autre perspective, l'annonceur peut envisager un public « consommateur vedette du message » ; il est question de communiquer dans un esprit de standing : il s'agit de mettre en avant « l'affirmation d'un statut face aux autres » et c'est le cas de l'annonce pour la Renault Fluence. En revanche, une seule voiture peut se voir investie à la fois de valorisations utopique et critique ; un terrain d'entente entre le rêve et le coût ; le cas de la Célério (message n°1) voire des quatre valorisations (message n°2).

Bibliographie

- Adam, J-M., Bonhomme, M. 2007. *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Armand Colin.
- Cathelat, B. et Ebguay, R. 1988. *Styles de pub*. Paris : Organisations
- Cathelat, B. 2001. *Publicité et société*. Paris: Payot, Rivage.
- Floch, J-M. 1990. *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes les stratégies*. Paris : PUF
- Goffman, E. 1988. La ritualisation de la féminité. In : Y. Winkin, Paris : Seuil/Minuit.
- Klinkenberg, J-M. 1996. *Précis de sémiotique générale*. Paris : De Boeck Université.

Notes

1. A l'exception peut-être de la « sémiosphère » de Youri Lotman.
2. Figure 1 : publicité pour la CELERIO. Voir *El Watan* 30 juin 2009, p. 20. www.elwatan.com/archives/edition.php?ed=2009-06-30 [Consulté le 15 juin 2015].
3. Remarque que nous avons prise pour notre compte dans l'ouvrage de J-M Adam et Marc-Bonhomme (2007 : 64).
4. Figure 1 : publicité pour la Zusuki CELERIO. Voir *El Watan* 30 juin 2009, p. 20. www.elwatan.com/archives/edition.php?ed=2009-06-30. [Consulté le 15 juin 2015].
5. Ce message est le même que celui utilisé en 1985 pour une campagne de Opel Corsa, que nous avons repris de l'ouvrage de J-M. Floch (1990 :135) : une jeune femme annonce « Ma corsa, c'est tout moi ». Ce message est investi de valeurs de base.
6. Figure 2 : publicité pour la Renault FLUENCE : Voir *El Watan* du 26 janvier 2011, p. 3. www.elwatan.com/archives/edition.php?ed=2011-01-26 [Consulté le 15 juin 2015].
7. Ibid.
8. Ibidem.
9. Figure 3 : publicité pour la Dacia SANDERO: Voir *El Watan* du 16 avril 2009, p. 14. www.elwatan.com/archives/edition.php?ed=2009-04-16 [Consulté le 15 juin 2015].

Synergies Algérie n° 22 / 2015



Allocution



Remise au Professeur Saddek Aouadi,
Rédacteur en Chef de la revue *Synergies Algérie*
De la Médaille de Chevalier dans l'Ordre des Art et des Lettres
Décernée par Madame Aurelie Philippetti
Ministre de la Culture et de la Communication de la République Française

Allocution du Professeur Jacques Cortès

12 février 2015

Monsieur le Professeur et cher Saddek,

Grand plaisir et honneur pour moi de vous recevoir officiellement dans l'ordre des Arts et des Lettres avec le grade de chevalier. Cette distinction que vous a décernée Madame La Ministre de la Culture et de la Communication, récompense un grand ami de la langue française en Algérie. Quand on prend la peine de lire les travaux et responsabilités qui vous valent cette distinction, on est tout simplement étonné qu'elle arrive si tard. Permettez-moi, cher Saddek, de mettre à l'épreuve votre modestie naturelle en parlant - très impudiquement mais aussi très admirativement - de vous.

Vous êtes né le 25 novembre 1949 à Souk-Ahras, dans l'est de l'Algérie. Je laisse nos amis faire le décompte des années qui se sont écoulées depuis, mais qui, malgré leur nombre, n'ont rien altéré de votre dynamisme, de votre force de caractère, de votre enthousiasme et de votre détermination. Vous êtes le père de 4 enfants à qui j'adresse mon affectueux salut ainsi qu'à Madame Aouadi, et je regrette simplement qu'ils ne soient pas là pour assister à ce moment de reconnaissance des grandes qualités et vertus qui sont les vôtres et qui leur font honneur comme elles font honneur à votre Université, à l'Algérie, à la France, mais aussi au GERFLINT et à la revue *Synergies Algérie* que vous dirigez avec une grande autorité et une grande ouverture d'esprit.

Je ne vais pas remonter trop loin dans votre passé, mais j'observerai simplement que vous avez obtenu un doctorat ès-Lettres au Département de Français de L'institut d'Etudes Romanes de l'Université de Vienne en mai 1991, il y a un quart de siècle de cela. Votre Directeur était le Professeur Fritz Peter Kirch de l'Université de Vienne, Faculté des Sciences de l'Esprit. J'aime bien cette appellation : *les Sciences de l'Esprit*, car je trouve qu'elle correspond bien à ce que vous êtes profondément : un homme d'esprit et de cœur.

Vous êtes nommé Professeur d'Université en 2004, parvenant ainsi au sommet de la longue et difficile ascension vers le grade suprême de *l'Alma Mater*. C'est vers

cette date que j'ai eu le grand plaisir de vous rencontrer à Lyon, puisqu'en 2006, je fus invité par Madame Madeleine Rolle-Boumlic, attachée de coopération pour le français à l'ambassade de France à Alger, et par le regretté Sadek Nouar, sous-directeur à la post-graduation et à l'habilitation universitaire au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à Alger. L'objet de cette rencontre fut le projet de création d'une revue scientifique, la revue *Synergies Algérie*, qui sera, à bien des égards, la continuation et le soutien des travaux de recherche de nombreux doctorants algériens ayant choisi le français comme langue d'expression de leurs travaux de recherche scientifique. Une revue, en effet, comme le dit explicitement la dédicace du n° 1 à Madeleine Rolle-Boumlic et à Sadek Nouar, c'est « *la possibilité de mettre en application les idées dans la durée pour progresser* », et, comme le dit aussi Edgar Morin, c'est « *retrouver la source générative. Il faut, pour maintenir un acquis, sans cesse le régénérer. Pour chacun et pour tous, pour soi-même et pour autrui, il faut la régénération permanente* ».

Cette revue, qui entame sa huitième année d'existence avec une belle régularité, va mettre sous presse son 22^{ème} numéro. A raison d'une vingtaine d'articles par numéro, elle représente donc, actuellement, un capital disponible d'environ 450 articles pour le seul domaine algérien. Cher Saddek, c'est là le fruit de votre travail car, si nous avons pu être performants, c'est parce qu'on savait qu'il y avait, à la barre du navire, un capitaine courageux. Mais permettez-moi de pousser votre modestie naturelle dans ses derniers retranchements, en parlant encore de la revue que vous dirigez depuis sa création. Il me semble, en effet, qu'il est nécessaire de souligner, à l'intention de ceux qui pourraient prendre cette cérémonie pour un aimable événement mondain, que ce n'est pas du tout le cas. Souffrez donc, cher Saddek que je précise un peu ma pensée pour donner à l'hommage que j'ai l'honneur de formuler, toute sa légitimité et sa profondeur. A toutes fins utiles, je rappellerai que *Synergies Algérie* est un chaînon dans le cadre d'un vaste ensemble qui rassemble plus de trente revues couvrant à peu près la planète, d'Est en Ouest et du Nord au Sud. Nous avons conçu le GERFLINT comme un laboratoire planétaire de construction intellectuelle travaillant essentiellement sur le mode binaire, à savoir :

- finalité scientifique et humaniste
- évolution des idées et formation à l'écriture scientifique
- pensée globale mais action locale
- groupe de recherche mais aussi éditeur scientifique
- défense de la francophonie mais aussi préservation de la diversité des langues-cultures du monde
- refus de tout nationalisme mais rejet nuancé de toute forme de mondialisation destructrice de valeurs et d'identités essentielles.

C'est ainsi, dans sa singularité anticonformiste et dans les variables toujours nuancées de sa personnalité, que nous avons tenté de tracer le chemin du GERFLINT dans sa globalité et, avec vous, Cher Saddek, celui de la revue *Synergies Algérie* qui est un peu le phare du GERFLINT puisque cette revue, en un temps record, a dépassé en nombre sinon en qualité, toutes ses consœurs du réseau.

Je vais essayer de limiter rigoureusement mon discours en rappelant ici que, par sa régularité et sa qualité, *Synergies Algérie* a augmenté de façon considérable sa reconnaissance au plan international. Il faut le savoir, en effet, on n'obtient pas la reconnaissance des grandes institutions internationales en se bornant à la solliciter. Il faut administrer chaque fois la preuve qu'on est en droit d'être objectivement reconnu. C'est pour cela que *Synergies Algérie* est tout d'abord présente dans les catalogues collectifs nationaux et internationaux les plus importants que je me permets de rappeler ici: *Catalogue collectif de France, Sudoc, La Bibliothèque Européenne, Worldcat, ZDB, Copac.*

Mais elle l'est aussi dans les catalogues de périodiques électroniques de bibliothèques du monde entier (dont la *Bibliothèque du Congrès*), et dans les principaux moteurs de recherche scientifique (*Base-Bielefeld AcademicSearch Engine, Google Scholar*) sans oublier les bases consacrées aux dépôts des politiques éditoriales des revues en libre accès (*SHERPA RoMEO* de l'Université de Nottingham, *Héloïse* du *Centre pour la Communication Scientifique Directe/CNRS*) et aux recherches bibliométriques et sciences de l'information telles que la base *MIAR* en Espagne (Université de Barcelone) ou *SCImago Journal Rank (SJR, Scopus)*.

Par ailleurs, elle est indexée dans plusieurs bases de données internationales de revues scientifiques incontournables des plus anciennes ou classiques (*Ulrich's*) aux plus récentes : *Zora* (Université de Zurich), *Ent'revues* (France), *Dialnet* (Espagne, Université de la Rioja), *DOAJ* (Suède). Déjà reconnue par *Index Islamicus (Brill)* en 2007 puis répertoriée par *MLA* en 2012, elle a été positivement évaluée en 2013 par les experts de l'une des plus importantes bases internationales de littérature scientifique et de citations : *Scopus* de l'éditeur *Elsevier* et plus récemment par *EBSCO* pour la liste *EbscoHost (Humanities source)* et par l'éditeur *Brill* pour la liste *Linguistic Bibliography*.

Enfin, qu'on me pardonne de vouloir tout citer¹, *Synergies Algérie* est pleinement intégrée dans divers programmes de reconnaissance et de diffusion de résultats de la recherche dans le cadre de partenariats menés par le GERFLINT :

- *Ebscohost* (USA)
- *ProQuest*(USA)
- *Mir@bel*(Sciences Po Lyon)
- *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (Pôle soutien à la recherche)

Tout cela veut dire que *Synergies Algérie* est solidement cataloguée, donc présente

en de multiples endroits où elle est en accès libre et gratuit. Elle est par conséquent consultable, lisible, utilisable par tous ceux qui disposent d'un accès public ou privé à internet. Elle est aussi indexée, donc signalée comme ouvrage digne d'intérêt par quelques-uns des meilleurs programmes d'évaluation du monde. Être publié dans *Synergies Algérie* est un gage de reconnaissance important. C'est, disons-le sans ambages, un outil d'excellence. Mais attention, un objectif n'est jamais atteint définitivement. La notoriété se cultive, se protège, s'entretient et se renforce constamment.

Je me répète un peu, mais connaissant votre modestie, Cher Saddek, je me bornerai à dire de vous, avec prudence et respect, que votre présence à la tête de cette revue a été un choix judicieux qui explique en grande partie sa progression victorieuse, son double ISSN (papier et numérique) et la facilité relative avec laquelle il a été possible de la faire reconnaître au plan international dans le cadre de l'ensemble des publications de notre Groupe.

Vous êtes un homme de culture, d'expérience de bonne foi et d'une grande franchise. Vous ne limitez jamais vos efforts pour faire avancer et réussir la coopération scientifique franco-algérienne et vous avez rendu et rendez encore à cette dernière les plus éminents services.

Je n'ai parlé de vous qu'au travers de la revue *Synergies Algérie* car je ne me sens pas le droit d'intervenir sur d'autres aspects de votre personnalité s'exerçant dans un cadre plus large. Mais permettez-moi de dire combien je suis heureux de travailler avec vous et combien je souhaite poursuivre cette collaboration, car nous devons œuvrer toujours plus vaillamment à l'amitié et même à la fraternité franco-algériennes qui doivent poursuivre leur route dans la bonne direction, une route non pas déjà tracée d'avance pour l'éternité, mais à construire et à prolonger sans cesse comme dit le poète espagnol Antonio Machado, si souvent cité par Edgar Morin :

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar

ce qui veut dire que le chemin ne nous précède jamais parce que, devant nous, il ne peut se faire qu'en marchant.

Merci cher Saddek

Note

1. **Note de l'éditeur :** La revue *Synergies Algérie*, depuis la prononciation de cette allocution, a fait son entrée sur la liste *ERIH Plus* de la *Fondation Européenne de la Science* et a été indexée dans *JournalBase* (CNRS) et *Journal Metrics* (Elsevier).

Synergies Algérie n° 22 / 2015



Annexes



Consignes aux auteurs



Revue Synergies Algérie
ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260 - 5029

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies_dz@yahoo.fr avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la

discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en arabe puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

15 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. *La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science*. In : Regards sur la lecture et ses apprentissages. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Algérie, n° 22/2015
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Canada

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Algérie, n° 22/2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° ZSN6GE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achevé d'imprimer en octobre 2015 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Toute langue est pétrie, nourrie, imbibée, bourrée jusqu'au «gueuloir» (de Flaubert ou de Balzac) d'une affectivité impitoyable, marquant indélébilement tous les mots que nous prononçons, toutes les phrases que nous échangeons, tous les sentiments que nous tentons d'exprimer et qu'un rien peut faire basculer dans le malentendu car il n'y a guère d'énoncés simplement dénotatifs, il n'y a, en fait, que des énonciations, donc de l'affectivité. Le jeu des acteurs professionnels (chant, théâtre, cinéma, danse, peinture, architecture, poésie, roman, écriture sous toutes ses formes (et même écriture administrative) n'étant que l'interprétation, sublimée par l'art, de la vie quotidienne avec son affectivité envahissant tout.