

جامعة البليدة 2
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية



مجلة علمية أكاديمية محكمة
تصدر عن قسم اللغة الفرنسية

LES MELANGES DIDACSTYLE

*Sciences cognitives,
didactique et littérature*

منشورات جامعة البليدة 2
جوان 2017

ر.د.م.د. : 1112-20 80
ر.إ.ق. : 2013-8009

Les mélanges Didacstyle : Sciences cognitives, didactique et littérature

ISSN : 1112-2080
ISBN : 2013-8009

Université de Blida 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Revue scientifique annuelle du
Département de français

LES MELANGES DIDACSTYLE

*Sciences cognitives,
didactique et littérature*

Éditions de l'Université de Blida 2
Juin 2017

Université Blida 2 – LOUNICI Ali
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



DIDACSTYLE

9

LES MELANGES DIDACSTYLE :
*Sciences cognitives,
didactique et littérature*

ISSN : 1112-2080
ISBN : 2013-8009
Mai 2017

Numéro coordonné par HOUDA AKMOUN, NAOUAL BOURKAIB, IMANE OUAHIB
ET MERIEM ZEHAARAOU

Prochains numéros de *Didacstyle* :

Didacstyle n°10 : « Pour une approche sociodidactique des contextes d'enseignement-apprentissage du français en Algérie : Vers l'intégration du plurilinguisme à l'école algérienne »

Comité scientifique

Amina BEKKAT (Professeur, Université de Blida 2) ; Malika KEBBAS (Professeur, Université de Blida 2) ; Dalila BRAKNI (Professeur, Université de Blida 2) ; Nacereddine BOUHACEIN (Professeur, Université de Blida 2), Amar SASSI (Professeur, Université de Blida 2) ; Hakim MENGUELLAT (MC-HDR, Université de Blida 2) ; Attika-Yasmine ABBES KARA (Professeur, ENS d'Alger) ; Saliha AMOKRANE (Professeur, Université d'Alger 2) ; Safia ASSELAH RAHAL (Professeur, Université d'Alger 2) ; Hadj MELIANI (Professeur, Université de Mostaganem) ; Marielle RISPAIL (Professeur, Université Jean Monnet – S^t Etienne) ; Claude CORTIER (MC, Université de Lyon) ; Claude FINTZ (Professeur, Université Stendhal-Grenoble 3) ; Karima AIT DAHMANE (professeur, Université d'Alger 2) ; Noudjoud BERGHOUT (MC- HDR, Université d'Alger 2) ; Nadia GRINE (MC-HDR, Université d'Alger 2) Wafa BEDJAOUI (MC-HDR, Université d'Alger 2) ; Salah Ait CHALLAL (MC-HDR, Université Mouloud Mammeri – Tizi-Ouzou).

Président d'honneur

P^r Ahmed CHAALAL – Recteur de l'université de Blida 2

Responsable de la publication

P^r Said ABDELI – Doyen de la faculté des *Lettres et des Langues*

Directrice de la revue

D^r Sarah KOUIDER RABAH – Chef du département de français

Rédactrice en chef :

Meriem ZEHAARAOU

Comité de rédaction :

Hakim MENGUELLAT
Soumeya BOUANANE
Lamia BOUKHANNOUCHE
Soumeya BOUANANE
Naoual BOURKAIB
Djazia HABET
Hatem AMRANI

Secrétariat de rédaction

Ouardia ACI
Imene OUAHIB

Contacts

Université Blida 2 – El Affroun – Blida.
didacstyle.univ.blida2@gmail.com

DIDACSTYLE

Politique éditoriale

La revue *Didacstyle* est une revue annuelle éditée en version papier qui se veut diffuseur de recherches interdisciplinaires menées au sein et en dehors du département de français de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Blida 2. Ces recherches s'inscrivent dans divers domaines : didactique, sociolinguistique, sociodidactique, littérature...

C'est ainsi qu'en prolongement d'une démarche engagée depuis plusieurs années (1998), *Didacstyle* publie des numéros thématiques qui font l'objet d'appels à contribution. Un numéro *varia* est publié tous les cinq numéros. Tous les articles, sous anonymat, sont soumis à lecture et à expertise des membres du comité scientifique et de lecture. Ce comité est *international* et est composé de différents professeurs et maîtres de conférences HDR d'Algérie et d'ailleurs.

Il est à préciser que la revue *Didacstyle* décline toute responsabilité quant au contenu des articles. Seuls les auteurs en sont responsables.

Consignes éditoriales

- ❖ Les marges à respecter sont :
 - Échelle « papier » : hauteur 23,5 cm / largeur : 15.5 cm
 - Marges : haut, bas, droite, gauche : 02 cm ;
- ❖ Les coordonnées de l'auteur (Prénom, NOM, université d'appartenance et courriel) doivent être rédigées et placées en haut et à gauche de la page en police Californian FB – N° 11 ;
- ❖ Les articles doivent être écrits :
 - Normal, police Times New Roman – N° 12 ;
 - Le titre de l'article en police Californian FB – N° 16 + gras ;
 - Les sous-titres en police Californian FB – N° 14 + gras ;
 - Interligne simple (01 pt) ;
 - Les articles ne doivent pas dépasser les 40.000 signes (espaces inclus) ;
 - Les citations de plus de 03 lignes doivent être mises à la ligne, centrées et en retrait de 02 cm par rapport au texte ;
- ❖ Les articles doivent être accompagnés de deux résumés (en français et en arabe)
- ❖ La résolution des images / photos doit être de 300 pixels (au minimum) et de format « JPEG » ;
- ❖ Les tableaux et figures doivent être maintenus dans un format « Word » (ne pas convertir en image)
- ❖ Les références bibliographiques :
 - Dans le texte : (Nom, année ; page)
 - Bibliographie : (NOM, P., (année), Titre, ville, éditions, p./pp.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	
Mériem ZEHARAOUI & Imene OUAHIB	08
AXE 1 : SCIENCES COGNITIVES & DIDACTIQUE	12
<i>Les impacts de la révision collective : une recherche-action en didactique de la production écrite en FLE.</i>	14
Djamal NOUREDINE	
<i>Modèle de théorie cognitive au service du processus de compréhension dans la lecture de BD au primaire.</i>	24
Salah FAID	
<i>Mémoire et cognition : quels traitements ? Quelles interprétations ?</i>	46
Karima FERROUKHI	
<i>Le rôle des processus inférentiels dans la compréhension de la nouvelle au secondaire algérien.</i>	58
Souad SAIDOUN	
AXE 2 : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES	74
<i>Les débats télévisés : indices des fonctions informatives et attractives.</i>	76
Khadidja Soumia ZEMMOUCHI	
<i>Des matchs d'improvisation autour des contes pour libérer l'expression orale en classe de FLE.</i>	94
Siham ZEMOURA	
<i>Manuels scolaires de première année secondaire : étude de la dimension interculturelle.</i>	104
Amel Imen SALHI	
<i>Rôle de la conscientisation dans le développement de la compétence de lecture.</i>	122
Imane OUAHIB	
<i>Pour une didactisation de la pluralité linguistique et culturelle.</i>	143
Naoual BOURKAIB-SACI	
AXE 3 : ANALYSE DU DISCOURS & LITTÉRATURE	169
FRANCOPHONE	
<i>L'écriture féminine en spectacle : le sujet créateur entre mise en texte et mémoire dans Le Torrent d'Anne HEBERT.</i>	171
Nassima AMARI-ALLOUCHE	
<i>L'impasse ou une trajectoire exilique au bout du grotesque.</i>	185
Mériem ZEHARAOUI	

AVANT-PROPOS

Ce volume de Didacstyle n°9 est un numéro « Varia » regroupant divers articles soumis au comité de lecture. Trois grands axes couvrent ce numéro.

Dans le premier axe, intitulé « **sciences cognitives et sciences didactiques** » nous avons choisi d'inclure certains articles issus du colloque qui s'est tenu le 8 et 9 novembre 2016 sur le thème « Les sciences cognitives au service de la didactique des langues : de la théorie à l'étude des cas » organisé par Mme Houda AKMOUN et Mme Naouel BOURKAIB.

Le premier volet s'ouvre sur l'étude de Djamal NOUREDINE dont l'article s'inscrira dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère. L'auteur se focalisera tout particulièrement sur les impacts de l'enseignement/apprentissage de la révision dans le contexte coopératif. Il démontrera comment la révision collaborative permet d'améliorer la qualité des produits écrits.

Salah FAID, quant à lui, à travers son étude, apportera une réflexion ainsi que des éléments de réponse à l'apport des sciences cognitives à la didactique. Pour ce faire, il empruntera les outils du modèle de *la théorie cognitive* de Richard Mayer (2001), le conjuguant avec la lecture-compréhension de la bande dessinée chez des élèves de 4^{ème} année de l'école primaire algérienne.

De son côté, Karima FERROUKHI présentera des résultats issus de sa recherche doctorale. Elle montrera comment la vision pluraliste de la mémoire - d'après l'approche cognitive-, permet à l'enseignant d'être certain de ce qui se passe, de contrôler les situations dans lesquelles sont mis en œuvre les processus en compréhension de l'oral.

Le quatrième article, celui de Souad SAIDOUN, abordera les difficultés liées au traitement et à la compréhension de l'implicite textuel, chez les lycéens algériens, lors de la lecture de nouvelles. Descriptif et explicatif, cet article apportera quelques éléments de réponse au traitement de l'implicite et de l'activité inférentielle.

Le deuxième axe de ce numéro « Enseignement/apprentissage des langues » inclut des articles, qui bien qu'appartenant également aux sciences didactiques, vont aborder des thèmes plus généraux,

plus hétéroclites, mais consacrés plus précisément à l'enseignement de FLE.

Nous débiterons ce deuxième volet par l'article de Khadidja Soumia ZEMMOUCHI qui s'intéressera aux débats télévisuels, un genre particulier de productions médiatiques qui suscite de plus en plus intérêt. L'auteure donnera un aperçu des fonctions informatives et attractives des débats télévisés. Pour ce faire, elle utilisera quelques extraits d'un débat de la télévision algérienne dans le but de mieux comprendre la réalité et l'apport social de ce type particulier d'interactions.

Par la suite, Sihem ZEMOURA, dans une approche très originale, va montrer l'intérêt et l'impact des matchs d'improvisation autour des contes sur l'enseignement /apprentissage du FLE. Mettant en lumière cette activité originale et peu utilisée, elle démontre comment celle-ci permet le développement de l'expression orale des apprenants.

Pour sa part, Amel Imen SALHI, dans son article, mettra en relief le statut paradoxal de la langue française en Algérie qui, si elle occupe une place privilégiée, connaît depuis quelque temps une situation de blocage, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, que l'auteur impute à une accumulation de savoirs linguistiques au détriment de la composante culturelle.

L'étude menée par l'auteure, se penchera sur le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire - ouvrage provenant de la nouvelle réforme - pour vérifier si la dimension culturelle a été prise en compte dans l'apprentissage du Français en Algérie.

Dans le 3^{ème} article Imane OUAHIB s'interrogera sur l'impact des pratiques pédagogiques, dites de conscientisation, sur le développement des compétences de lecture des étudiants, futurs enseignants de FLE. Par le biais d'une recherche-action, elle montrera les effets que produit cette pédagogie sur l'utilisation et le développement du processus métacognitif. Enfin, pour clore ce deuxième axe, SACI Nawel va, à travers son article, s'interroger sur l'intérêt de la mise en place d'un monolingue décrété à tous les niveaux de la formation scolaire en Algérie. Se basant sur une enquête menée sur 52 lycéens de la capitale, elle démontrera l'impact de la politique linguistico-éducative nationale sur les représentations des élèves à l'égard des langues en présence dans le paysage sociolinguistique et de leur apprentissage.

Le 3^{ème} axe « Littératures francophones », lui, est davantage orienté vers les sciences littéraires. Deux romans issus de deux sphères littéraires francophones différentes - l'un québécois, l'autre africain - seront analysés sous des angles différents. Ainsi, Nassima AMARI, dans une approche analytique du discours va s'interroger sur la problématique de l'écriture féminine. Pour ce faire, elle étudiera *Le Torrent* d'Anne Hébert. Partant du principe que tout discours est lié aux conditions de production et aux représentations, Nassima AMARI démontre comment, par le biais de son personnage principal, Anne Hébert extériorise son vécu dans une société confrontée à un conservatisme incontestable, laissant ainsi sa subjectivité transparaître. *Le Torrent* offrant un univers fictif à partir duquel peuvent être saisies diverses pratiques discursives et les idéologies qui les sous-tendent, l'auteure y analysera la façon dont le sujet « je », en tant que phénomène dynamique, s'orientera et se situera par rapport à la diversité de discours que livre justement le roman.

Enfin, Mériem ZEHARAOUI, pour sa part, analysera le recours au registre « grotesque » dans le roman du congolais Daniel Biyaoula, *L'Impasse* (1996), qu'elle placera d'emblée sous le sceau du carnavalesque. L'auteure montrera comment l'utilisation d'une « écriture du grotesque » tend à survenir, en périodes critiques, de crises -dans son cas problématique l'exilé retournant au pays natal après une très longue absence- un événement qui éveillera alors une véritable «angoisse existentielle» face à «un monde devenu étranger».

Imane OUAHIB
Mérim ZEHARAOUI

AXE 1 :
SCIENCES COGNITIVES
&
DIDACTIQUES

DJAMAL NOUREDINE
UNIVERSITE DE TIARET
djamaledidine14@yahoo.fr

LES IMPACTS DE LA REVISION COLLABORATIVE : UNE RECHERCHE-ACTION EN DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN FLE.

RESUME

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère et particulièrement les impacts de l'enseignement/apprentissage de la révision dans un contexte coopératif. Notre démarche s'appuie sur différents modèles d'écriture et plus spécifiquement quelques modèles de la révision (BERG 1999, KELLOG 1994, 2003). Nous nous sommes basés sur des recherches relatives aux démarches de révision qui privilégient la correction par les pairs. L'étape suivante a consisté à vérifier si la révision collaborative permet d'améliorer la qualité des produits écrits.

Mots clés : production écrite-révision collaborative-cognition-acquisition.

الملخص

هذا العمل البحثي يندرج ضمن إطار تعليمية الكتابة بلغة أجنبية و بصفة خاصة تأثير تعليم و تعلم المراجعة في إطار جماعي.

عملنا ارتكز على مختلف النماذج التي تنص المراجعة مثل نموذج بيرغ وكيلوغ وارتكز عملنا على الأبحاث و النماذج التي تعطي الأولوية للتصحيح الجماعي. الخطوة التالية كانت التأكد من مدى تأثير المراجعة الجماعية في تطوير نوعية التعبير الكتابية.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي - المراجعة الجماعية - معرفة-تعلم.

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales d'une classe de langues, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit. En effet, c'est le constat initial qui nous a permis de faire et qui a principalement nourri la présente étude.

Les recherches en didactique de la production écrite, majoritairement centrées depuis une vingtaine d'années sur des démarches innovatrices, se sont peu à peu tournées vers l'étude de pratiques collectives dans les classes – modes de faire des enseignants.

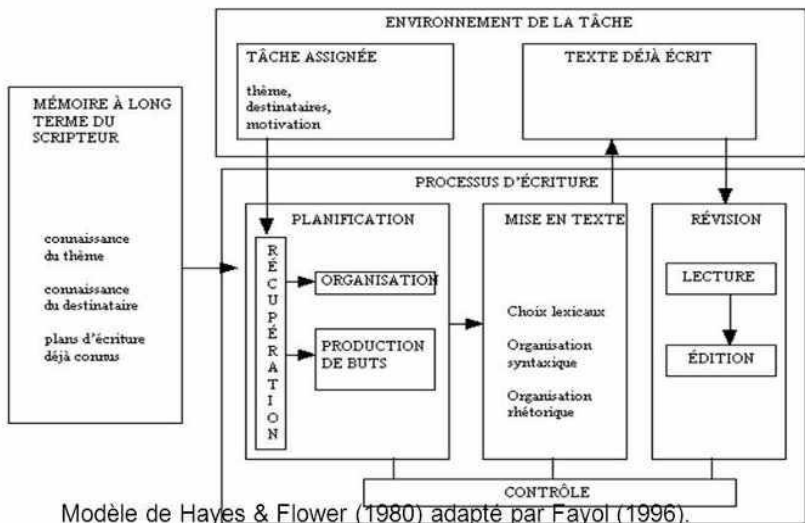
Afin d'analyser la place de ces différents éléments dans les situations de révision collaborative et leur impact sur l'activité d'écriture et de révision des apprenants, nous avons organisé une situation en classe qui vise à dissocier et à étudier de manière comparée les effets de la révision, d'une part, de la réception des demandes et des suggestions des pairs et de la lecture critique des textes d'autrui d'autre part. Dans le cadre du volet de la recherche présenté ici, les élèves ont écrit des textes explicatifs portant sur des questions scientifiques.

1. La production écrite

Dans plusieurs dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot « écriture ». Dans le livre « Production du langage : Traité des Sciences cognitives » (Alamargot & Chanquoy, 2002 : 45), la production de texte est « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux ». De ces définitions, on voit que la production écrite est une partie de l'écriture qui est à son tour, une partie de l'écrit. La didactique de la production écrite étudie des

activités cognitives plus complexes qui consistent à composer un texte.

LES ÉTAPES DU PROCESSUS D'ÉCRITURE



Modèle de Hayes & Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

2. La révision

La révision n'a pas le même sens chez différents chercheurs, voire chez le même chercheur. Heurley (2006) a essayé de clarifier ce terme en présentant trois conceptions de la révision.

- *Première conception :*

La révision comme modification effective apportée à un texte : Certains chercheurs voient la révision comme un comportement opérationnel observable qui consiste à effectuer une modification sur

un texte, la révision consiste à « apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité ».

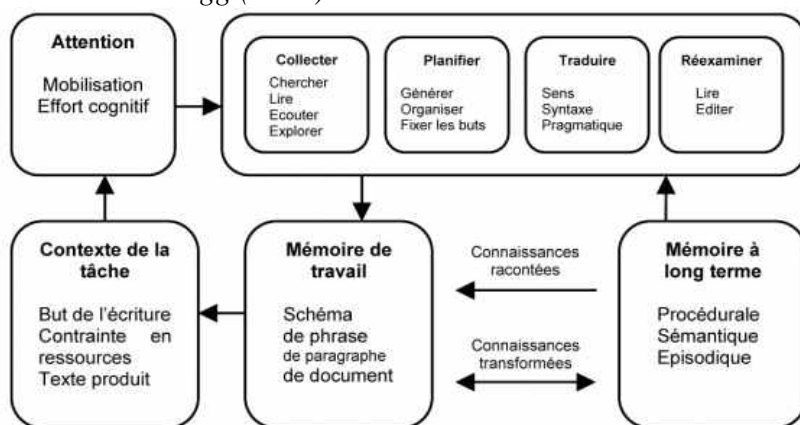
- *Deuxième conception :*

La révision comme sous-processus ou composante du processus rédactionnel visant à améliorer le texte déjà écrit, en effet, dans les modèles rédactionnels de Hayes & Flower (1980), la révision est considérée comme un des trois processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision.

- *Troisième conception :*

Elle est considérée comme un processus regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite (Roussey & Piolat, 2005). Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but qui est d'améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir. Elle est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auquel participe également le processus de planification.

Modèle de Kellogg (1996)



D'après Kellogg, la révision est assurée par un système de contrôle qui est une des trois composantes des processus rédactionnels. Le système de contrôle est divisé en lecture et édition.

Ce système interagit avec le système de formulation et le système d'exécution, et le tout est géré par l'administrateur central qui distribue des ressources cognitives nécessaires à leur fonctionnement. L'intérêt principal du modèle de Kellogg (1996) est de préciser la relation entre les processus rédactionnels et les différents composants de la mémoire de travail.

Les recherches montrent que la production de texte demande un effort cognitif très élevé.

3. La révision collaborative

Les productions écrites sont l'objet d'interactions langagières dans l'espace scolaire : annotations des enseignants, corrections collectives, relectures critiques croisées en tandem, échanges de textes dans le cadre d'une correspondance scolaire. En quoi et pourquoi ces interactions pour réviser les textes permettent-elles aux apprentis scripteurs (ou à certains d'entre eux ?) de progresser ? Nous appellerons « révision collaborative » une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision individuelle, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs.

En premier lieu, le scripteur soumis à la critique d'autrui reçoit des remarques, des conseils, des suggestions de formulation, qui constituent un étayage direct de son activité : il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de faire de manière autonome (Vygotski, 1997).

4. Hypothèse et contexte de recherche

Des chercheurs en didactique de l'écrit comme Hayes et Flower (1981), (Alamargot & Chanquoy, 2002) ont représenté l'organisation des processus cognitifs par des modèles qui accordent

une importance particulière aux processus rédactionnels, ils ont montré que le processus de révision contribue largement à améliorer la qualité du produit écrit des apprenants. Dans une étude comparative entre l'écriture individuelle et l'écriture collaborative, L'objectif de ce travail est de montrer l'efficacité de la révision collaborative sur la qualité du produit écrit.

Notre expérience s'est déroulée en deux étapes : dans la première, les apprenants ont rédigé puis révisé leurs textes d'une manière individuelle en suivant les démarches classiques proposées lors d'une séance de production écrite ; dans la deuxième étape les élèves travaillent en groupe de deux.

Nous posons l'hypothèse que la pratique de la révision avec les pairs permet de mieux détecter les erreurs et d'améliorer le produit écrit. Nous supposons que la révision collaborative est plus efficace que la révision individuelle.

4.1- Méthodologie

Notre expérimentation a été menée au sein d'une classe de troisième année secondaire lettres et langues au lycée cheikh BOUAMAMA à Tiaret qui est composée de 30 élèves (21 filles et 9 garçons), âgés entre 16 et 19 ans. Nous avons assisté à plusieurs séances en fin de projet de la vulgarisation scientifique qui consistaient à préparer les élèves à produire un texte scientifique qui se fait à la fin de chaque séquence plus les deux séances de production écrite (il s'agit d'écrire sur le même thème) ; la première s'est faite d'une manière classique et individuelle, la deuxième séance on a réparti les élèves en binômes pour nous permettre de mener notre étude comparative.

4.2- Interprétation des résultats

Pour vérifier l'impact de la révision collaborative sur la qualité des productions écrites nous avons analysé les copies selon la grille d'évaluation proposé par le cadre européen de référence pour les langues (CECR). Chaque critère dans cette grille est noté sur deux

points, nous avons aussi remarqué que en dehors de ces critères les élèves lors de la deuxième séance ont apporté des modifications pertinentes :

- Ajouts de signes de ponctuation, graphèmes, mots et expressions pertinentes ;
- Suppressions des signes inutiles, mots et expressions moins pertinentes ;
- Déplacement des expressions permettant de respecter la planification proposée.

— Grille d'évaluation de la production écrite

	La moyenne du travail individuel	Moyenne du travail en binôme
Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur indiquée.	0.5	1.5
Correction sociolinguistique Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0.5	0.5
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.		
Capacité à argumenter une prise de position Peut développer une argumentation en soulignant de manière appropriée points importants et détails pertinents.	0.5	0.1
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte.	0.5	1.5

COMPÉTENCE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	1	1.5
--	---	-----

Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	0.5	1
Maîtrise de l'orthographe	0.5	1

COMPÉTENCE GRAMMATICALE

Choix des formes À un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	1	1
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0.5	1.5

Conclusion

Ce dispositif de travail collaboratif a constitué pour les élèves une aide qui leur a permis de produire des secondes versions plus pertinentes par rapport aux premières productions. Cette nouvelle situation a favorisé la notion du débat. Les élèves producteurs de critiques ont en outre rédigé, de séquence en séquence, des critiques de plus en plus « expertes » qui ont probablement constitué une aide de plus en plus efficace pour leurs partenaires.

Les élèves empruntent des informations aux textes qu'ils ont lus pour les critiquer, ils activent d'autres informations. L'évolution des critiques émises par les élèves de la première à la dernière séquence, leurs progrès dans le « métier de critique » sont des indices du développement de ce que l'on pourrait appeler une « conscience scripturale », à travers l'activité d'explicitation et de reformulation des critères de réussite et des manières de faire. Cependant les élèves ne respectent les consignes reçues. Même les plus faibles arrivent à construire une conception claire de l'activité de révision et des

critères d'un texte explicatif réussi, ainsi qu'une explication satisfaisante du phénomène scientifique étudié. Il est nécessaire de laisser plus de place au travail collaboratif et l'ancrer comme une activité de classe. Des ateliers d'écriture peuvent être mis en place pour permettre aux groupes d'apprenants de travailler ensemble.

Bibliographie

- BARBIER, M. L. (2004). « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? ».
- BARRE-DE MINAC, C. (2000). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRE-DE MINAC, C. (1995). « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) ». Revue française de pédagogie n°33. pp. 93-113.
- CHANQUOY, L. (2003). « Impacts de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 à 11 ans ».
- BOUGET D. & KARSENTY S. (Dir.), Regards croisés sur le lien social- Journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin Nantes Xe anniversaire. Paris : Éditions L'Harmattan.
- MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris : Nathan/CLE international, 6e édition 1997.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. 1998. *L'expertise en lecture - rédaction de textes, Approche cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- VERONIQUE, D. (2009). L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère. Paris : Didier.
- VYGOTSKY, L.S. 1934, 1997. « Pensée et langage ». Paris.

SALAH FAID
UNIVERSITE DE M'SILA
faidsalah@yahoo.fr

MODELE DE *LA THEORIE COGNITIVE* AU SERVICE DU PROCESSUS DE COMPREHENSION DANS LA LECTURE DE BD AU PRIMAIRE.

RESUME

Qui, dans le grand monde pédagogique d'aujourd'hui, ne s'interroge sur les meilleures approches enseignantes ? Depuis presque une trentaine d'années, les domaines des sciences cognitives et de la compréhension du cerveau connaissent une évolution considérablement marquante. Ces domaines éclairent, au moyen de l'intervention psychologique, les processus d'apprentissage dans la mesure de permettre aux pratiques enseignantes d'en tirer profit.

Parlant justement de ces pratiques enseignantes, l'activité de lecture-compréhension dans un contexte de FLE mérite des regards profonds vis-à-vis du domaine des sciences cognitives ; en effet, la pratique de cette activité par des élèves apprentis-lecteurs (élèves de 4^{ème} année primaire) ne doit se réduire aux simples séances de déchiffrage et d'automatisme, au détriment du processus de compréhension qui devrait en découler. Dans cette perspective, la présente étude tente de porter des éclaircissements, tant sur le plan théorique qu'empirique, quant à l'apport des sciences cognitives à la didactique. Pour cette fin donc, l'étude propose de mettre à l'épreuve le modèle de *la théorie cognitive* de Richard Mayer (2001), le conjuguant avec la lecture-compréhension de la bande dessinée chez des élèves de l'école primaire algérienne.

Mots-clés : Lecture-compréhension, - modèle de la théorie cognitive, - les sciences cognitives, - processus de compréhension, la bande dessinée.

المخلص

من منا لا يتساءل حول أحسن مناهج التعليم في المجال البيداغوجي الحالي؟ فمنذ ما يقارب الثلاثين عاما، ومجالات العلوم المعرفية وفهم الدماغ تشهد تطورا ملحوظا إلى حد كبير. عن طريق اللجوء إلى تطبيقات التحليلي النفسي، تضيئ هذه المجالات عملية التعلم لكي تتيح لأساليب التدريس الاستفادة من هذه الممارسات.

وبالحديث عن أساليب التدريس، فإن نشاط القراءة في سياق تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، يستحق الاهتمام العميق فيما يتعلق بميدان العلوم المعرفية. والواقع أن ممارسة هذا النشاط من قبل تلاميذ في طور التدريب الأولي على القراءة (تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي)، لا يمكن أن تنحصر فقط على حصص تُمارس فيها القراءة كآليات فك التشفير على حساب عملية الفهم الحقيقي، التي من المفروض أن تنتج عن هذه الممارسات. من هذا المنظور، تحاول هذه الدراسة تقديم توضيحات، سواء كانت في الجانب النظري أو التجريبي، حول الفوائد المعرفية لفن التعليم. وتحقيقا لهذه الغاية إذا، تقترح هذه الدراسة اختبار نموذج النظرية المعرفية لريشارد مايبير (Richard Mayer) (2001)، وكيفية ترجمها مع نشاط القراءة والفهم للشريط المصور لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: القراءة والفهم، - نموذج النظرية المعرفية، - العلوم المعرفية، - آلية الفهم، - الشريط المصور.

Travailler des compétences en classe de langue a constitué, depuis toujours, le centre de plusieurs débats articulés par les méthodes en didactique. De nos jours, la méthode dite APC (Approche Par les Compétences) continue de prolonger un intérêt non moins considérable tournant autour de ces débats. En effet, dans le système éducatif algérien – l'école primaire en particulier – une grande place se trouve accordée à cet intérêt ; il s'agit de pousser au mieux l'élan de ces débats et de les orienter, non seulement vers le *comment installer des compétences*, mais encore davantage, vers le degré de fiabilité de ces compétences, une fois installées.

Par compétences, nous laissons entendre les quatre fondamentales prônées explicitement par Xavier Roegiers, depuis la réforme du système éducatif algérien en 2002 ; à savoir la compétence de l'oral production, de l'oral réception, de l'écrit production et de l'écrit réception (Roegiers, 2006). Cet article vient, dans les confins qui lui sont décrits, tenter de projeter la lumière sur la dernière de ces quatre compétences (la compétence de compréhension de l'écrit). Cette dernière, se caractérisant par un ancrage visiblement important dans l'activité de lecture, a donné lieu à des spéculations d'ordre réflexif, mêlant théories aux pratiques au sein de la sphère pédagogique.

À cet égard, les pratiques enseignantes de l'activité de lecture ambitionnent dans leur totalité l'action de développer ladite compétence de compréhension de l'écrit chez des apprenants novices en FLE. Nous envisageons donc, au cours de la présente étude, prendre part à cette ambition en exposant empiriquement notre intervention sur l'activité de lecture en classe de 4^{ème} année primaire ; en fait, il s'agit d'interroger l'apport des sciences cognitives à cette matière, et de mettre en œuvre des modèles de compréhension, notamment celui de Richard Mayer (2001) appelé *la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia*.

Par ailleurs, nous avons conjugué cette théorie cognitive avec la proposition de la bande dessinée (*JOJO Méthode de français*) comme support de lecture à des élèves de 4^{ème} année. L'idée en cela

n'est surtout pas de penser supplanter le manuel scolaire de ces élèves, mais – en suivant une approche comparative – c'est plutôt de mesurer le degré de développement de la compétence de compréhension de l'écrit et, de par ce cheminement, témoigner d'un côté, les biens et les atouts que les sciences cognitives fourniront à la didactique, tout en tenant de comprendre le fonctionnement de ce modèle dans une classe de langue ; et d'un autre côté, sensibiliser les réalisateurs de manuels scolaires à penser à la conception de nouveaux outils pédagogiques, comme les méthodes conçues pour le FLE, à titre d'exemple.

1. Foisonnement des sciences cognitives en didactique

On reconnaît que l'apport des sciences cognitives et des neurosciences à la didactique est d'une valeur inestimable et incontestable en même temps, notamment pour tout ce qui a trait à la lecture. Cette dernière, étant une activité de pointe dans l'enseignement-apprentissage, nécessite en premier lieu, l'installation chez des débutants lecteurs en FLE d'un processus qu'on appelle *le mécanisme de lecture*, comme le stipule le programme de 4^{ème} année primaire pour l'habileté de compréhension de l'écrit « *On attend de l'élève qu'il soit capable de : maîtriser la correspondance phonie/graphie irrégulière* » (Programme de 4^{ème} AP, 2011. pp : 5-6) ; ceci, après avoir bien évidemment, manier la correspondance phonie/graphie régulière en fin de 3^{ème} année, c'est-à-dire durant la première année de FLE « *L'élève sait : faire de mieux en mieux la correspondance phonie/graphie en français* » (Programme de 3^{ème} AP, 2011. pp : 4-5).

Sur le plan théorique, ces deux articulations, renvoyant respectivement aux profils de sortie de la 3^{ème} et 4^{ème} année primaire, paraissent en parfaite corrélation progressive ; ce qui ramène à remarquer, toujours sur le plan théorique, qu'en fin d'année, les élèves de 4^{ème} année primaire doivent atteindre, à des degrés plus ou

mois différents, le niveau de maîtrise en lecture de la correspondance phonie/graphie irrégulière. Autrement dit, après deux années d'apprentissage, le mécanisme de lecture est censé être correctement installé, et les élèves ne devraient pas éprouver des lacunes apparentes, leur contraignant l'accès plus tard, à la lecture courante. Mais, des regards praxéologiques sur le terrain, nous conduisent à poser plusieurs questions, entre autres : sommes-nous, pour ainsi dire, bien d'accord pour valider ces données théoriques ?

Bien que la réponse que nous fournissent les pratiques quotidiennes semble de très loin dire oui à cette question, nous nous interrogeons en tant que chercheurs, enseignants et mêmes parents sur les raisons d'un tel malaise. Dans ce sens, nous remarquons actuellement que les sciences cognitives ont l'apanage de fournir un appui très utile à la didactique. Parce que l'activité de lecture est l'une des tâches les plus ardues dans ce palier – vu la spécificité très complexe caractérisant son enseignement – il semble insuffisant de penser réussir son enseignement en ne se focalisant que sur l'installation de son mécanisme ; il faut cependant admettre, que l'un des paramètres imposant cette complexité dans l'enseignement de la lecture, c'est bien celui de la compréhension, encore un autre processus qui n'en est pas moins compliqué. En effet, travailler la lecture en classe de FLE avec des débutants lecteurs, c'est travailler conjointement et l'installation du mécanisme dont il est question et la compréhension qui devrait l'accompagner inséparablement, et c'est donc cette double articulation qui paraît, selon nous, à l'origine de ce malaise.

1.1. La lecture-compréhension

Depuis bien longtemps, il a été déjà établi que la lecture et la compréhension vont ensemble, cela fait penser à titre d'exemple à l'illustration que donnait Saussure, concernant la relation entre signifiant et signifié, formant deux faces d'une pièce de monnaie

qu'il a appelé *le signe linguistique* ; autant dire pour notre cas, la lecture-compréhension.

Dans le même sens, il est sans se rappeler les propos de Gaston Mialaret, qui affirmait dans le premier chapitre de son précieux ouvrage, *L'apprentissage de la lecture* que « *savoir lire, c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore, suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit* » (Mialaret, 1966. p : 3), ou même les propos de Jean Foucambert qui stipulait que « *Cette activité perceptive [la lecture] conduit le lecteur à donner une signification au texte écrit* » (Foucambert, 1976 : 30). Les références dans cette lignée en sont très abondantes, et ce n'est pas dans notre intention de les multiplier ; il importe seulement de saisir qu'elles convergent presque toutes afin de considérer comme inapproprié, la séparation de la lecture en tant que acte, de la compréhension en tant que processus. C'est pourquoi, plusieurs enseignants affirment – à titre illustratif – que l'activité de lecture-compréhension constitue la base de ce qu'ils appellent "*l'unité d'enseignement*".

1.2. Difficulté d'enseigner la lecture-compréhension en FEL

Les pratiques enseignantes de l'activité de lecture-compréhension permettent la projection de regards didactiques très attentifs quant à l'installation de la compétence de la lecture-compréhension. C'est ainsi que depuis les années 1970, la pratique de cette activité en classe de français langue étrangère est remise en valeur, avec notamment, l'avènement de la méthode communicative. Nous voyons dès lors apparaître des ouvrages théoriques en didactique, exposant des démarches innovatrices pour travailler la compréhension des textes en classe de FLE, où nous citons à titre non exhaustif : *Situations d'écrit* en 1979 de Sophie Moirand, *Lire, du texte au sens* en 1979 de Gérard Vigner et *Lectures interactives*

en 1991 de Francine Cicurel. Ces ouvrages, et bien d'autres encore dans la même lignée, présentent des potentialités de travailler la lecture autrement que d'opérer des lectures linéaires, ou même de traduire des textes dès le début de l'apprentissage ; toutefois, l'ensemble de ces potentialités a donné lieu à nombre de spéculations pédagogiques, une fois cet ensemble se retrouve interrogé par les différentes pratiques de l'activité de la lecture-compréhension en question.

Il n'est – un peu particulièrement dans ce sens – pas étonnant de voir que tant de difficultés relatives à la pratique de cette activité demeurent en suspend et incitent, par la voie d'intervention méthodologique, de continuelles remises en cause. Dans le système éducatif algérien, la pratique de la lecture-compréhension au primaire fait référence à ce contexte dans le sens où ces difficultés semblent le mieux illustrées.

En 4^{ème} année primaire à titre d'exemple, il semble important de souligner que les élèves n'ont qu'une maîtrise imparfaite des procédures de décodage en lecture, ce qui peut engendrer des contraintes relatives à la compréhension. En grande partie, ces contraintes sont liées au fait que le mécanisme de décodage en lecture se trouve insuffisamment automatisé.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet attestaient ainsi que « *l'identification des mots est pour eux [les élèves] une opération coûteuse et contraignante : ils lisent lentement, butent sur les mots inconnus, longs, irréguliers, rares, utilisent des stratégies de contournement, devinent les mots grâce au contexte [...]* » (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003. pp : 1-2). Nous constatons aisément que l'ensemble de ces inconvénients inhibe, dans de nombreuses situations, le processus de compréhension ; l'activité de lecture se voit par conséquent limitée à une simple séance de déchiffrage sans que soit clairement posée la finalité de cette activité, qui n'est autre que la compréhension.

Dans une enquête non exhaustive que nous avons menée dans la ville de M'Sila en février 2015, auprès d'enseignants ayant en charge la 4^{ème} année primaire, nous avons pu interroger 38 enseignants à propos de leurs pratiques de classe concernant la lecture-compréhension. Suite aux résultats de l'enquête, 29 de ces enseignants affirmaient se concentrer le plus sur l'installation du mécanisme de lecture au détriment de faire travailler simultanément ce dernier avec la compréhension, soit un pourcentage de 76% remarqué ; c'est ainsi qu'il paraît sous nos yeux que la pratique de cette activité se réduit au simple fait de ne tenir en compte que de ce mécanisme. Par mécanisme, nous ne voulons pas laisser entendre la correspondance élémentaire combinant le phonème au graphème, étant donné qu'au fur et à mesure que les élèves avancent en lecture, cette combinatoire progresse vers les mots et les phrases.

1.3. *Se rendre compte de la lecture-compréhension*

Afin de mieux comprendre comment s'opère la lecture-compréhension, des recherches très considérables ont été réalisées dans plusieurs disciplines ; celles qui appartiennent à la psychologie cognitive semblent être les plus intéressantes. En effet, depuis les premiers travaux établis par Van Dijk et Kintsch dans leurs modèles de compréhension en lecture (Van Dijk et Kintsch, 1978, repris et complété en 1983) jusqu'aux travaux les plus récents, comme celui de Richard Mayer sur la théorie cognitive en 2001 et 2007 à titre d'exemple, nous avons bien compris que la lecture-compréhension, est un phénomène aussi bien complexe qu'il en paraissait. Ici, nous ne voulons pas étayer l'ensemble de ces modèles et théories dans leur aspect technique très compliqué, néanmoins, il advient quand même d'en tirer profit de quelques données pouvant venir compléter ce que nous avons avancé plus haut concernant le malaise évoqué.

Bien que le contexte algérien n'offre pas la possibilité d'examiner relativement des expérimentations effectives, la pensée que développait Sophie Moirand en 1979 dans son ouvrage *Situations*

d'écrit s'avère remarquablement captivante. En parlant formellement de ce mécanisme pour un débutant-lecteur en langue étrangère, Moirand souligne l'idée de saisir que ce mécanisme est convenablement installé chez cet élève – en se référant bien sûr à sa langue maternelle – que faire travailler de manière paroxystique à nouveau ce mécanisme au début de l'apprentissage de la langue étrangère, risque de provoquer une sorte de blocus ou freinage chez cet élève, et que le mieux serait de quémander les outils pouvant garantir un bon transfert de la langue maternelle vers la langue étrangère de ce mécanisme (Moirand, 1979).

Il semble intéressant de faire remarquer que cette idée, une fois calquée sur notre contexte, nous permettra de nous interroger nous aussi sur les degrés de similitude entre le mécanisme qu'ont les élèves en langue arabe avec celui du français, et de par-là, tenter de chercher les dispositifs pouvant rendre transposable ce mécanisme d'une langue vers l'autre, car ne s'agissant en vérité que d'un automatisme qui gère le fonctionnement d'un grand nombre de langues. Il semble aussi digne d'intérêt de dire que si l'on parvient à mettre en place la transposition de ce mécanisme, un gain bien important pourrait – en contrepartie – être investi en faveur de la compréhension.

À côté de cette idée, nous savons qu'en lecture, des procédés tels que le déchiffrage, la syllabation ou la subvocalisation sont des procédés qui ralentissent beaucoup la lecture sans pour autant améliorer la compréhension. François Richaudeau, à qui l'on doit de substantiels travaux sur le processus de la lecture, nous apprend notamment que « [...] *la lecture rapide est généralement corrélative de la lecture efficace* » (Richaudeau, 1983. p : 13) bien sûr, il faisait allusion à la subvocalisation pendant la lecture. Richaudeau renforçait l'idée selon laquelle, la pratique de la lecture automatisée (le mécanisme de déchiffrage en lecture) à des élèves qui en sont déjà dotés inhibe la construction de la signification, et risque à de fortes chances d'engendrer des conséquences négatives telles que l'ennui et la démotivation ; selon lui, la lecture automatisée est

considérée comme un phénomène physiologique et mental où l'appareil phonatoire, l'appareil auditif, l'appareil perceptif, etc. travaillent en harmonie avec les différents types de mémoire.

Dans un article publié dans la revue *Communication et langages*, n°58 en 1983, Richaudeau explicite son schéma du processus de lecture où il démontrait avec précision l'intervention de chacun des appareils pendant la lecture, ainsi que les rapports qu'entretiennent ces appareils avec les deux niveaux de mémoire, à savoir la mémoire à long terme et la mémoire de travail. Selon l'auteur, la vitesse d'un lecteur moyen qui n'utilise que son appareil perceptif est de 27000 mots à l'heure. Cette vitesse est trois fois supérieure de la vitesse d'un autre lecteur qui articule le langage écrit, c'est-à-dire qui recourt au déchiffrement intensif et à la subvocalisation ; pour ce deuxième lecteur, la vitesse est de 9000 mots à l'heure, ce qui ramène à constater qu'il s'agit d'un mauvais lecteur. Cette synthèse nous permet de comprendre d'abord le rapport très étroit pendant la lecture de l'appareil perceptif avec la construction des représentations au niveau du cerveau ; ensuite, et parlant toujours de représentations sémantiques, de mieux comprendre la pensée que développaient Nathalie Blanc et Denis Brouillet, affirmant dans le même cheminement qu'une sorte d'anticipation sémantique pendant la lecture est à l'avantage de l'amélioration, voire même l'accélération de cette vitesse, (Blanc et Brouillet, 2003).

2. Modèles cognitifs de l'apprentissage multimédia

En vue de mettre en lumière le processus lecture-compréhension, nombre de modèles ont été établis en psychologie cognitive et en neurosciences. En effet, dans leur ensemble, ces modèles articulent non seulement le fonctionnement du cerveau lors de ce processus dans la mesure où il s'agit uniquement d'expliquer comment s'opère la compréhension pendant la lecture, mais au-delà de cette faculté, ces modèles tiennent à objectiver des données très techniques pouvant ressortir du fonctionnement de cette activité, des données

que la tendance psychologique en didactique pourrait constamment en tirer profit.

Il est à remarquer que les modèles cognitifs de l'apprentissage multimédia intéressent de plus en plus l'intérêt de l'intervention pédagogique, c'est ainsi que l'on voit s'orienter dans l'actualité des recherches en didactique, beaucoup de travaux vers ces modèles. Dans son ouvrage *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception* (2008), Eric Jamet met l'accent sur quelques-uns de ces modèles. Nous envisageons dans la présente étude rapporter, en premier lieu, une brève description de trois modèles – des modèles qui font référence à la présence des illustrations accompagnant le texte pendant la lecture – pour souligner les avantages que ces modèles peuvent mettre en place quant à la compréhension pendant l'installation du *mécanisme de lecture* ; en second lieu, nous examinons de plus près le modèle de *la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia*, de Richard Mayer (2001), afin de conjuguer ses données théoriques avec l'expérimentation que nous avons menée sur des élèves de 4^{ème} année primaire.

Le premier modèle appelé *Le double codage* de Alain Lieury (2005), décrit comme son nom l'indique, le rapport entre deux systèmes ; il s'agit pendant la lecture d'un « *double traitement, l'un lié au système imagé, l'autre au système verbal* » (Jamet, 2008. p : 86). Cela veut dire qu'une fois analysée par le lecteur, l'image se faufile en alternance à deux bases de connaissances : une base figurative, et une base verbale ; pour que le lecteur aboutisse à une représentation finale, ces deux bases seront connectées par des liens référentiels. Le seul défaut de ce modèle, peut-être, est le fait qu'il ne puisse fonctionner correctement si le code verbal contient des abstractions, « [...] *un mot concret aura la possibilité d'accéder en partie aux connaissances imaginées qui lui sont propres* (Paivio, 1971), *ce qui n'est pas le cas des mots abstraits* » (Jamet, 2008. p : 87).

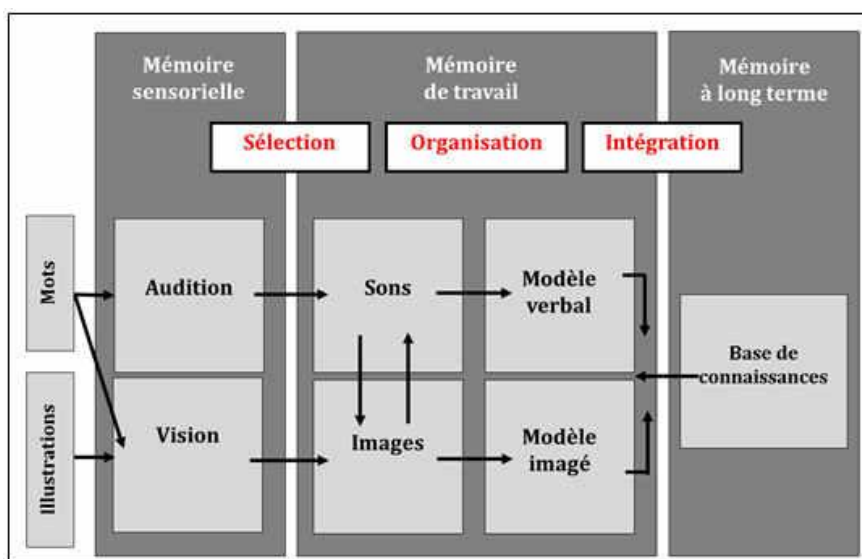
Le deuxième modèle appelé *la théorie de la charge cognitive* issu des travaux de l'équipe de John Sweller en Australie (1980) s'appuie en grande partie sur des traitements d'ordre psycho-cognitif. Son principe se base essentiellement d'analyser « *les interactions entre les processus de traitement de l'information, et la structuration de cette information dans le document* » (Jamet, 2008. pp. : 86-87). Cette analyse est fondée sur trois sources de charge cognitive : la première concerne le nombre d'éléments traités conjointement en mémoire de travail (MDT), la seconde se rapporte aux tailles de présentations utilisées et la troisième renvoie à l'attention et la volonté déployées par le lecteur pour des processus liés d'une manière directe à l'apprentissage.

Le troisième modèle appelé *Le modèle intégratif* de Schnotz (Schnotz et al, 2002). Le principe de ce modèle est le suivant : le lecteur élabore une représentation linguistique du code verbal qui se transforme en une représentation sémantique. Cette dernière, en incluant le code iconique, servira à la construction d'un modèle mental. Autrement dit, et en se référant au modèle de compréhension de l'écrit, de Van Dijk et Kintsch (1983), le lecteur construit une représentation de surface à partir du texte au même moment où il construit une représentation visuelle de l'illustration. De la représentation de surface va résulter une représentation propositionnelle, et de la représentation visuelle, le lecteur construit un modèle mental ; la représentation finale sera le résultat interactionnel entre la représentation propositionnelle et le modèle mental.

2.1. Modèle de Richard Mayer

Le modèle de *La théorie cognitive* de Mayer (2001) est inspiré des travaux de Paivio (1986, 1991). Comme il est à constater sur le schéma (01), l'information que le lecteur devra traiter lors de l'activité de lecture est présente sous un double codage : le mot et l'image. Il est scientifiquement admis que dans l'organisation cognitive de chaque individu, l'analyse de cette information s'opère à travers deux systèmes séparés d'élaboration des représentations.

Schéma 1: Modèle de La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia



adapté de R. Mayer 2001.

Selon ce modèle, ces deux systèmes renvoient respectivement à deux canaux : le premier *auditif/verbal* concernant le code linguistique (le mot) ; tandis que le second *visuel/imagé*, se rattachant uniquement au code illustratif (l'image). Le processus de compréhension qui n'est autre que la construction d'une représentation finale s'effectue à travers trois grands moments décisifs : *la sélection, l'organisation et l'intégration*.

En pratique, dans la phase de *sélection*, et lorsqu'il commence la lecture en la présence des deux codes, le lecteur fait appel à sa

mémoire sensorielle ; mémoire qui comprend les cinq sens que chacun de nous possède (le visuel, l'auditif, l'olfactif, le gustatif et le tactile). La situation face à laquelle le lecteur est confronté interpelle uniquement l'intervention des deux mémoires : auditive et visuelle. Ces deux mémoires travaillent conjointement et rapidement lorsqu'il s'agit du code verbal ; cependant, seule la mémoire visuelle serait requise quand le lecteur voit l'image. Autrement dit, il y a un double travail de la mémoire visuelle, ce qui pourrait certainement renforcer les capacités de sélection des informations dans cette première phase.

Le point de départ de la seconde phase est lui-même le point d'arrivée de la phase précédente, c'est-à-dire qu'une fois les informations sélectionnées, elles reçoivent une opération *d'organisation* qui se réalise, cette fois-ci, par l'intermédiaire de la mémoire de travail (MDT). Selon Mayer, la mémoire de travail assure en premier lieu une alternance très véloce entre les informations qui ont été déjà sélectionnées, et qui ne sont autres que les sons et les images. À noter qu'il faut – pour que le processus de compréhension aboutisse (la représentation finale) – qu'il y ait une harmonie parfaite entre le va-et-vient *sons/image* ; autrement dit : absence des incohérences sémantiques et référentielles entre les deux types d'informations sélectionnées (sons/image). En second lieu, et pour terminer cette phase *d'organisation*, la mémoire de travail se charge de l'installation de deux modèles : un modèle verbal dérivant des sons et un modèle imagé découlant des images. Encore une fois, la mémoire de travail organise ces deux modèles par une sorte de connexion logique et homogène.

La troisième phase (*intégration*) est livrée quant à elle à la mémoire à long terme. En effet, la mémoire à long terme s'occupe de la mise en place et de l'installation finale de la représentation ressortissant de la connexion entre les deux modèles verbal et imagé. Cette mise en place est en réalité une opération de sauvegarde de la représentation finale dans ce qu'on appelle *la base de connaissances*, c'est-à-dire que la nouvelle information vient d'être enregistrée et

stockée dans la mémoire à long terme, et c'est elle-même qui représente le processus de compréhension.

2.2. Pratique du me modèle de Mayer en classe de FLE

Pour examiner les données des pratiques enseignantes de la lecture-compréhension, nous avons réalisé des expérimentations dans trois écoles du primaire. À cet égard, nous avons accompagné des élèves de 4^{ème} année pendant un mois, pour disséquer minutieusement les applications relatives à la lecture-compréhension et à quelques activités dans différents points de langue. Ainsi, nous rapportons dans la présente étude, une parcelle de ces expérimentations dans le but de conjuguer les données théoriques du modèle de Mayer, évoquées supra, avec l'actualité empirique du terrain.

Pour cette fin, nous avons proposé aux élèves une BD pour la lecture, (la méthode *JOJO*), la confrontant à la lecture des textes ordinaires dans leur propre manuel. Toutefois, il faut mentionner que sur le plan méthodologique, le recours à la démarche comparative a permis de discerner des résultats hétéroclites au niveau de la pratique. Il a été question donc de comparer les pratiques de la lecture-compréhension dans deux situations différentes avec le même groupe d'élèves : dans la première situation (groupe témoin), il s'agit d'un usage fréquent de l'activité sans notre intervention ; la lecture-compréhension se pratique sur des textes contenus dans manuel des élèves (Mon livre de français 4^{ème} AP, 2011. p : 14). Dans la seconde situation (groupe expérimental), l'activité s'applique sur des textes de la BD que nous avons préalablement mis à la disposition de ces élèves (Apicella et Challier, 2007. pp : 16-17). En ce qui concerne les résultats obtenus des deux pratiques, nous les avons décrits dans les tableaux ci-après (Tableau 01 et Tableau 02).

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	(%)
1. Quel est le genre du texte ?	01	/	25,00%
2. Quels sont les mis cités dans cette comptine ?	00	00	
3. Il y a combien de strophes dans cette comptine ?	/	01	
4. Lisez la première strophe, la deuxième, la troisième	01	/	
5. Dans la phrase : <u>II</u> ne dit rien. <u>II</u> , renvoie à qui ?	/	01	
6. Quels sont les mois d'automne cités dans le poème	00	00	
7. Cherchez la rime dans la première strophe ?	/	01	
8. Quel est le rôle de la rime ?	00	00	

Tableau (01). Lecture-compréhension (groupe témoin)
Texte : Saison d'automne (Mon livre de français 4^{ème} AP, 2011. p : 14).

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	(%)
1. Pour faire le devoir, madame demande aux élèves de sortir les cahiers de français des cartables, que fait Jojo ?	00	00	55,55%
2. Est-ce que Jojo a trouvé son cahier de français ?	01	/	
3. Qu'est-ce qu'il a trouvé donc ?	/	01	
4. Observez les 3 images en bas ; Jojo continue de chercher, qu'est-ce qu'il a sorti de son cartable ?	01	/	
5. Regardez dans la 2 ^{ème} page ; Jojo cherche toujours, qu'est-ce qu'il a sorti de son cartable ?	01	/	
6. Pendant que Jojo continue de chercher, les élèves que font-ils ?	/	01	
7. Observez maintenant l'image au milieu, que tient Jojo dans sa main ?	01	/	
8. Jojo a trouvé enfin son cahier de français, mais que dit la maîtresse en ce moment ?	/	01	
9. Est-ce que Jojo a fait son devoir ?	01	/	

Tableau (02). Lecture-compréhension (groupe expérimental)
Texte : *Devoir de français* (Apicella et Challier, 2007. pp : 16-17).

Conclusion

Pour conclure, et sans vouloir porter une critique ni sur les pratiques enseignantes de la lecture-compréhension ni sur les directives officielles du programme, l'idée dans cette brève étude consistait à jeter d'abord un coup d'œil sur le décalage constaté entre ce qui est stipulé théoriquement dans le programme de la 4^{ème} année primaire et ce qui est effectivement praticable dans les classes ; ensuite, de tenter de comprendre comment s'opérait le processus de la lecture-compréhension, dans l'intention de prendre quelques moments d'arrêt devant certains facteurs pouvant causer le dysfonctionnement de ce processus. Dans ce contexte précis, plusieurs travaux réalisés en sciences cognitives sur des modèles de la lecture-compréhension ont montré comment tirer profit, par l'intervention des tendances psychologique et praxéologique en didactique, des données de ces modèles.

C'est ainsi qu'au cours de cette recherche, nous avons pris comme exemple le modèle de *La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia* de Richard Mayer (2001) ; un modèle qui, comme nous l'avons déjà évoqué, intercédait en faveur de l'inférence renforcée par les élèves des représentations sémantiques pendant le processus de lecture-compréhension des textes illustrés. En effet, un groupe d'élèves de 4^{ème} année primaire a été exposé empiriquement à ce processus dans deux situations différentes : d'abord, dans la lecture-compréhension des textes ordinaires ; ensuite, dans la lecture-compréhension des textes illustrés (La méthode *JOJO* comme exemple).

Il est vrai que les données expérimentales plaidaient en somme en faveur du processus de la lecture-compréhension dans la deuxième situation (dans la situation où les élèves ont travaillé la BD), mais il faut cependant être un peu vigilant par rapport aux constations que la pratique avait avancées, car si telles étaient ces constations, il semble très important de les relativiser par rapport à la méthodologie suggérée pour la lecture-compréhension ; en effet, le processus dont

il était question de mesurer dans la première situation relevait des activités journalières menées par les élèves, ces activités ont été extraites du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire, c'est pourquoi, le taux de compréhension souligné (25%) se rattache directement à la méthodologie que l'on a proposée à ces élèves et qui n'est autre que leur manuel scolaire. Donc ce faible taux de compréhension observé dans cette situation ressort de la méthodologie utilisée.

Pareillement, le bon rendement des élèves dans la deuxième situation avec l'utilisation de la BD peut renvoyer aussi à la méthodologie proposée (la méthode *JOJO*), donc là encore, c'est la méthodologie qui a joué en faveur de ce taux de compréhension élevé (55,55%) où il y a certainement lieu de penser aux méthodes conçues pour le FLE ; il faut, paraît-il, bien comprendre qu'il peut s'agir d'une méthode de FLE qui fonctionne comme telle, ce que n'est pas le manuel scolaire des élèves, ni son utilisation. C'est ainsi que nous rappelons que le but de cette étude était, ajouté à celui de tester empiriquement le modèle de *La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia* de Richard Mayer (2001), de sensibiliser les concepteurs de manuels scolaires dans le contexte algérien de penser aux méthodes de FLE telles que les méthodes de BD.

Bibliographie

- APICELLA, M.A, et CHALLIER, H., (2007), *Jojo. Cahier d'activités*, Italie : Tecnostampa.
- APICELLA, M.A, et CHALLIER, H., (2007), *Jojo. Extrait du guide pédagogique*, Italie : Tecnostampa.
- APICELLA, M.A, et CHALLIER, H., (2007), *Jojo. Méthode de français*, Italie : Tecnostampa.
- BLANC, N. et BROUILLET, D., (2003), *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*, Paris : In Press Éditions, coll. Psycho.
- CEBE, S., GOIGOUX, R. et THOMAZET, S., (2003), « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », dans, Ministère De L'éducation Nationale. *Lire-écrire, un plaisir retrouvé*. [En ligne]. Mis en ligne en 2009. Dossier réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais. URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf>.
- Commission Nationale des Programmes (2011), *Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire)*, Alger : OPNS.
- FOUCAMBERT, J., (1980), *La manière d'être lecteur. Apprentissage de la lecture de la maternelle au CM2*, Paris : SERMAP-OCDL.
- JAMET, E., (2008), *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception*, Marseille : Solal Editeur, coll. Psychologie Théories, Méthodes, Pratiques.
- KORICHE, H., DADDA, A. et IMMAMOUINE, M., (2011), *Mon livre de français. 4^{ème} année primaire*, Alger : ONPS.
- MIALARET, G., (1966), *L'apprentissage de la lecture. Étude psychopédagogique*, Paris : PUF.
- MOIRAND, S., (1979), *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*, Paris : CLE

- International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- REOGIERS, X., (2005), *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, Alger : OPNS.
 - RICHAUDEAU, F., (1983), « Le processus de lecture en six schémas », dans *Communication et langages*, n° 58, 4^{ème} trimestre, p.p.10-20.
 - SCHNOTZ, W., BANNERT, M. et SEUFERT, T., (2002), « Toward and integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models » dans OTERO, J., LÉON, J.A. et GRAESSER, A.C., (Eds.), *The psychology of science text comprehension*, Mahwah: Erlbaum, p.p.345-416.
 - VAN DIJK, T.-A. & KINTSCH, W., (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.

KARIMA FERROUKHI
UNIVERSITE DE BLIDA 2 - LOUNICI ALI
fer_kam27@yahoo.fr

MEMOIRE ET COGNITION : QUELS TRAITEMENTS ? QUELLES INTERPRETATIONS ?

RESUME

L'activité de compréhension orale se déroule selon une série d'opérations complexes avec des va et vient entre différents éléments des processus mentaux. L'analyse des stratégies de compréhension n'est pas une chose aisée, la difficulté réside dans le fait que nous devons accéder à des processus internes à partir des observations externes, cela a été fait dans notre expérimentation à partir de la réalisation d'activités et de tâches visant la compréhension des messages audio authentiques.

À ce sujet, nous présenterons quelques résultats issus d'une recherche doctorale soutenue en juin 2014, visant à répondre à la question suivante : la vision pluraliste de la mémoire d'après l'approche cognitive, permet-elle à l'enseignant d'être certain de ce qui se passe, de contrôler les situations dans lesquelles sont mis en œuvre les processus en compréhension de l'oral ?

Mots-clés : Approche cognitive, mémoire, processus.

الملخص

تتكشف النشاط الفهم الشفوي في سلسلة من العمليات المعقدة مع ذهابا وإيابا بين عناصر مختلفة من العمليات الذهنية. تحليل استراتيجيات الفهم ليست سهلة، والصعوبة تكمن في حقيقة أننا في حاجة إلى الوصول إلى العمليات الداخلية من الملاحظات الخارجية، وقد فعلت ذلك في تجربتنا من تنفيذ الأنشطة والمهام في فهم الرسائل الصوتية الأصلية.

في هذا الصدد، وسوف نقدم بعض النتائج من بحث الدكتوراه معتمدة في يونيو 2014، للإجابة على السؤال، والرؤية التعددية للنهج المعرفي من الذاكرة، فإنه يسمح للمعلم ل تكون على يقين من ما يجري للسيطرة على الحالات التي تنفذ عملية في الفهم عن طريق الفهم؟

الكلمات المفتاحية: النهج المعرفي والذاكرة وعملية.

L'activité de compréhension orale se déroule selon une série d'opérations complexes avec des va et vient entre différents éléments des processus mentaux. L'analyse des stratégies de compréhension n'est pas une chose aisée, la difficulté réside dans le fait que nous devons accéder à des processus internes à partir des observations externes, cela a été fait dans notre expérimentation à partir de la réalisation d'activités et de tâches visant la compréhension des messages audio authentiques.

À ce sujet, cet article a pour but de présenter quelques résultats issus d'une recherche que nous avons menée après la soutenance de notre thèse de doctorat (juin 2014), visant à répondre à la question suivante : la vision pluraliste de la mémoire d'après l'approche cognitive et l'utilisation des documents authentiques, permettent-elles à l'enseignant d'être certain de ce qui se passe, de contrôler les situations dans lesquelles sont mis en œuvre les processus en compréhension de l'oral ?

1. Mémoire et cognition (processus de haut niveau)

La mémoire est l'une des notions centrales de l'approche de la psychologie cognitive, comme le souligne J.M.Meunier (2009, p.7, citant Tiberghien1997) : "il est impossible d'étudier le fonctionnement cognitif sans émettre des hypothèses sur la structure et les fonctions de la mémoire sous-jacente". Pour Meunier (Idem) il est impossible de concevoir les processus mentaux sans avoir une capacité à se souvenir. La mémoire est définie selon l'auteur comme « un système permettant d'acquérir, de stocker et d'utiliser des informations », l'auteur considère la mémoire comme un système de traitement de l'information comprenant des opérations « d'encodage, de stockage et de récupération ». L'encodage est le processus par lequel l'information d'entrée est enregistrée, perçue et transformée en un format « approprié pour la représentation en mémoire », les traces encodées sont conservées en mémoire par les

mécanismes de consolidation, enfin les processus de récupération permettent la réactualisation des connaissances mnésiques.

Lorsque nous percevons notre environnement par l'intermédiaire de nos sens, cela permet la construction d'une interprétation de la situation qu'il nous faut bien stocker ce qui permettra dans un premier temps d'interagir avec la situation. Nos connaissances interviennent également à des degrés divers sur l'interprétation des situations. Les informations qui sont stockées dans la mémoire subissent des modifications et elles sont mises en relation avec d'autres informations. Pour Meunier (Idem) la mémoire n'est pas une "simple copie de l'entrée perceptive", nous sélectionnons dans notre environnement par le biais des mécanismes attentionnels les informations pertinentes pour l'activité que nous sommes en train de réaliser," sa fonction n'est pas simplement de réactiver le passé, elle est aussi de détecter la nouveauté et de permettre de nouvelles acquisitions" Tiberghien (1997, p.12) cité par Meunier (Idem).

Avec l'approche cognitive s'impose une vision pluraliste de la mémoire, selon cette approche, le système cognitif serait composé de différents "registres mémoire" qui correspondent aux différentes étapes du traitement de l'information. C'est la durée de rétention et leur fonction qui permettent de distinguer ces différents "registres mémoire". C.Clément (2006, p.78).La capacité et les mécanismes de récupération sont également très différents d'une mémoire à une autre.

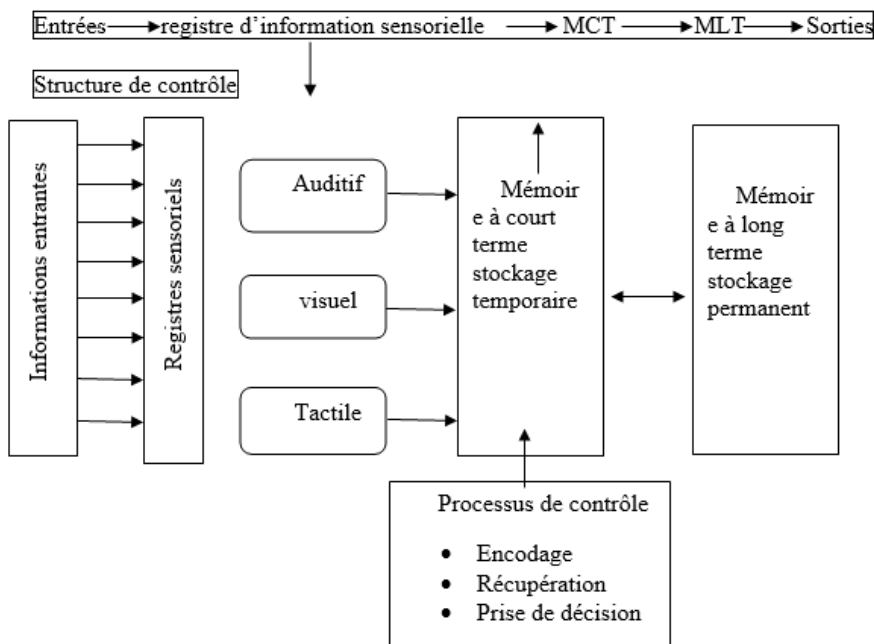
Il n'y a pas une seule mémoire selon A.Lieury (1996) mais plusieurs mémoires spécialisées : des mémoires sensorielles aux mémoires abstraites qui permettent la compréhension et le raisonnement. La mémoire imagée est très puissante et durable alors que la mémoire sensorielle visuelle est fugitive, c'est de la synthèse d'images. L'image bénéficie d'un double codage : mémoire imagée et dénomination, alors que les mots sont codés verbalement mais plus rarement imaginés. Le sens des mots n'est pas stocké dans la mémoire lexicale mais dans la mémoire sémantique. La mémoire

sémantique, qui structure les sens des mots en familles (catégories sémantiques) est la plus puissante.

D'un point de vue cognitif, la mémoire est un mécanisme de traitement de l'information. Les types de mémoire sont les suivants :

- le registre de l'information sensorielle où l'information est conservée quelques dixièmes de seconde (stockage temporaire de l'information), par une image précise du stimulus. Elle n'est pas encodée et disparaît inexorablement, quelle que soit la volonté du sujet,
- la mémoire à court terme (MCT) où l'information parvient après avoir traversé les registres de l'information sensorielle, elle est déjà le résultat d'une interprétation. L'oubli est aussi irréversible au bout d'un certain temps (l'information est stockée provisoirement). Elle présente des capacités limitées : les stimuli en début et en fin de série sont, par exemple, mieux récupérés que ceux du milieu,
- la mémoire à long terme (MLT), qui a une capacité illimitée de stockage de l'expérience passée, sous forme d'images sensorielles ou de connaissances abstraites, de savoirs déclaratifs ou de savoir-faire. Les connaissances mises en mémoire à long terme sont virtuellement disponibles, mais leur accessibilité dépend du contexte dans lequel ces connaissances ont été activées,
- la mémoire opérationnelle, ou de travail, qui permet la conservation d'informations nécessaires à l'action en cours de réalisation. Seule l'information pertinente est conservée et les données les plus utiles sont les mieux retenues.

Arkinson et Shiffrin cités par Meunier (2009, p.24) présentent deux schémas pour caractériser le rôle et le modèle de la mémoire.



2. Représentation schématique du modèle de la mémoire

— Processus de bas-niveau

Aux processus cognitifs décrits ci-dessus, s'ajoutent des éléments de nature phonétique, linguistique, lexicale, grammaticale, syntaxique. Dans ce processus, l'apprenant se base exclusivement sur le stimulus sonore qui va déclencher le traitement des aspects « littéraux du texte », l'oreille va transformer des vibrations acoustiques en signaux nerveux qui seront décryptés par le cerveau. À ce sujet E. Lhote (1990) parle de la construction du paysage sonore qui se centre sur l'anticipation et la construction d'hypothèses. L'apprenant s'appuie sur les représentations mentales et sonores de sa langue maternelle et auxquelles il a recours pour accéder au sens du message oral. Par la suite, il se « forgera » ses propres représentations sonores dans la langue étrangère.

— **Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves lors du décodage de l'information ?**

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré dans un premier temps, une activité d'écoute et de compréhension orale avec 40 élèves de deuxième année moyenne (2AM) qui ont entre 12 et 13 ans. Nous avons fait le choix de travailler avec un document sonore authentique dont le thème était « Le jardin d'Essai d'Alger », le document ne dépasse pas 2 minutes. Nous avons proposé cinq questionnaires à réponses ouvertes¹ qui permettent à l'élève de répondre et de formuler ses réponses à partir du document écouté. Le document est entendu deux fois, avec une pause de 30 secondes entre les deux écoutes. Avant la première écoute nous avons laissé le temps aux élèves de lire les questions.

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré des entretiens directifs visant à identifier les difficultés au sein des trois phases du décodage, à savoir : l'analyse auditive (la perception), l'analyse phonétique, l'analyse linguistique.

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- d'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les " sons " qui constituent cette chaîne (l'analyse auditive) ;
- puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (l'analyse phonétique) ;
- ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases, c'est la phase d'interprétation, (l'analyse linguistique) ;

Pour ce faire, nous avons travaillé avec 20 élèves qui ont participé à l'activité de compréhension orale et qui ont eu un score de moins de 50% de bonnes réponses. La question principale était de savoir quels étaient les éléments qui ont bloqué la compréhension du message oral. Après la transcription et l'analyse des réponses, nous

¹ Voir annexe 1

avons catégorisé et interprété les dires des élèves selon les trois phases de la compréhension.

3. Résultats de l'analyse des activités de compréhension orale

- Nous avons pu observer que la compréhension varie selon la formulation des questions (questions à choix multiples ou questions ouvertes), selon le type d'information à rechercher, la place de l'information à rechercher dans le message et les opérations cognitives et psycholinguistiques sollicitées lors de la réalisation de la tâche.
- Nous avons remarqué que les élèves ont plus de facilité à donner de bonnes réponses lorsque le sujet du texte est connu.
- Nous avons constaté que les élèves ont un problème au niveau de la discrimination des nombres et des noms de nombre dont les sons sont proches ce qui pourrait leur poser un problème dans leur future scolarité.
- Il semble que les élèves aient un seuil minimal de connaissances de bases (acquis antérieurs) auxquelles ils ont pu associer le texte écouté.
- Les références culturelles et lexicales figurant dans le texte font obstacles à la compréhension.
- Les élèves n'ont pas la capacité à saisir des indices sonores et à reconstituer sur cette base l'ensemble de la chaîne verbale énoncée.
- Dans cette activité d'écoute et de compréhension, les élèves étaient confrontés à un enchaînement d'activités cognitives : comprendre, identifier, associer des éléments nouveaux à un ensemble de connaissances et de contextes disponibles. Ceci a perturbé leur écoute orientée vers la compréhension du message.

4. Résultats de l'analyse de l'entretien

4.1- Au niveau de la perception les élèves déclarent :

- Ne pas reconnaître les mots
- Ne pas parvenir à découper le flux du discours
- Rater le début du texte
- Être incapable de se concentrer (manque d'attention)

4.2. Au niveau de l'analyse phonétique les élèves déclarent :

- Oublier ce qu'ils ont entendu
- Incapables de former une représentation mentale
- Ne pas faire le lien avec les éléments du texte et les connaissances antérieures

4.3. Au moment de l'interprétation les élèves déclarent :

- Les idées ne sont pas identifiées clairement
- Ils comprennent quelques mots mais pas le message.

D'après les dires des élèves, nous pouvons confirmer le fait que les sujets moins compétents ont des difficultés au niveau des trois phases. Pour y remédier, nous avons fait le choix de travailler avec des documents sonores authentiques et de proposer une progression qui inclut le travail de la mémoire au niveau des trois phases de l'interprétation.

5. Mémoire et documents authentiques

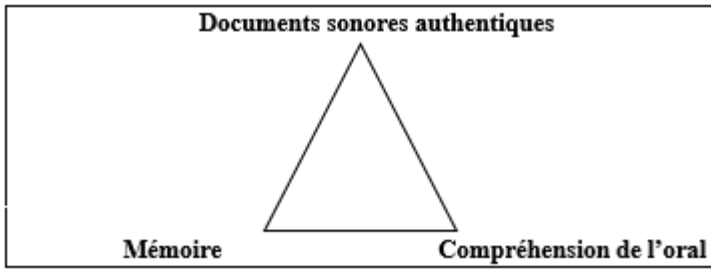
Les principes de la psychologie cognitive insistent pour que l'enseignant crée un environnement propice pour activer les connaissances antérieures de l'apprenant, nous associons ces principes aux résultats de notre test qui préconise que les documents sonores authentiques enregistrés par les médias sont un moyen d'entraînement et d'apprentissage qui associe les expériences antérieures ou actuelles de l'apprenant (par l'impact des médias dans

l'environnement de l'élève/adolescent) et son apprentissage dans la salle de classe.

À ce sujet, les tâches à élaborer dans une classe de langue en ce qui concerne la compétence de la compréhension de l'oral doivent tenir compte :

- Des caractéristiques cognitives de l'apprenant : quel degré de familiarité à l'apprenant avec le type de tâches et exercices proposés, le type de « texte oral » et de discours à écouter, la connaissance nécessaire du contexte et la manière d'établir le lien avec le texte écouté, le degré de familiarité du thème proposé dans le message oral, les aptitudes d'organisation personnelle ;
- Des caractéristiques affectives de l'apprenant : l'expérience affective dans le milieu social et la confiance en soi, le degré d'implication pendant la tâche à exercer, la motivation du sujet qui va influencer son comportement lors de l'activité d'écoute et de compréhension (tâche pertinente ou pas), l'ensemble des sentiments et les attitudes face à la tâche ;
- Des difficultés au niveau de la compétence langagière : complexité linguistique, développer la compétence phonologique, syntaxique et lexicale, la connaissance d'un bon vocabulaire aide les sujets à mieux saisir l'information et la structure discursive du message ;
- De l'aide extérieure : prendre en considération le contexte social et le milieu plurilingue de l'apprenant, établir la relation entre l'institution et le milieu naturel et cela à partir des données contextuelles ;
- Du temps alloué à la préparation de la tâche, au choix du document sonore authentique, et à la réalisation de la tâche ;
- De la nature et du but de la tâche.

D'après notre expérimentation, nous proposons le triangle ci-dessous, qui présente les trois paramètres qui rentrent en jeu afin de solliciter le travail de la mémoire de l'apprenant et d'arriver à accéder au sens d'un message oral en français.



Conclusion

L'élève en tant qu'auditeur, est le principal récepteur du message, c'est lui qui construit le sens, le degré des connaissances antérieures, la compétence langagière (au niveau lexical et phonologique), la motivation et l'attention, sont des caractéristiques qui permettent de faire la différence entre un bon et un mauvais auditeur (auditeur compétent et auditeur moins compétent), multiplier les possibilités à écouter des documents authentiques sonores est un moyen pour lui permettre d'augmenter ses compétences cognitives et langagières. L'introduction et la diversification des supports sonores et des moyens audio et audiovisuels peuvent être une source importante d'accès au savoir, en aidant l'apprenant à acquérir des compétences, ces moyens pédagogiques, peuvent rendre l'apprenant plus autonome face aux savoirs transmis par les différents médias et les moyens de la technologie (TV, radio, Internet, téléphone portable...). On peut avancer l'idée que les médias et l'école sont des institutions sociales dont il faut tirer profit dans la mesure où ils contribuent à la modification, la production et au développement des stratégies cognitives et métacognitives afin d'accéder au sens lors de l'écoute. Le rôle de l'enseignant est de faire prendre conscience aux apprenants des différents mécanismes (de haut et de bas niveau) afin de solliciter le travail de la mémoire et faciliter la construction du sens.

Bibliographie

- CLEMENT, C. (2006). Apprentissage et conditionnements. Paris :Dunod
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- LIEURY, A. (1996). Les portes de la mémoire. Sciences Humaines
- LUYAT, M. (2009). La perception. Dunod. Paris.
- MEUNIER, J.M. (2009). Mémoires, représentations et traitements. Dunod. Paris.

Annexes

Questions de compréhension et réponses attendues

Consigne : Écoutez puis répondez aux questions suivantes :

1) Quel est le thème de ce document ?

Le jardin d'Essai d'Alger.

2) Dans quel quartier se situe cet espace vert ?

Cet espace se situe dans le quartier de « Hamma »

3) En quelle année a été créé ce parc et quelle est sa superficie ?

Il a été créé en 1832, il dispose d'une superficie de 60 hectares.

4) Que trouve- t-on dans la partie nord de l'allée des dragonniers ?

Dans cette partie se situe le jardin zoologique qui rassemble quelques animaux sauvages.

5) Pourquoi on appelle l'arbre par « l'arbre dragonnier » ?

On l'appelle l'arbre dragonnier parce que la légende dit que le dragon a plusieurs têtes, quand on voit cet arbre-là, on voit qu'il a plusieurs têtes.

SOUAD SAIDOUN
UNIVERSITE DE BLIDA 2 – LOUNICI ALI
souadsaidoun@yahoo.fr

LE ROLE DES PROCESSUS INFERENTIELS DANS LA COMPREHENSION DE LA NOUVELLE AU SECONDAIRE ALGERIEN

RESUME

La présente recherche tente de comprendre l'origine des difficultés liées au traitement de l'implicite textuel, chez les lycéens algériens, lors de la lecture de nouvelles. Face à cet objectif, une recherche descriptive a été mise en place ; sa démarche d'investigation consiste d'approcher les pratiques enseignantes, précisément le questionnement, à l'égard du traitement de l'implicite et de l'activité inférentielle. Une analyse quantitative et qualitative ont donc été utilisées afin d'interpréter les résultats. Ce travail de recherche nous a permis d'apporter quelques explications sur le problème que pose la compréhension de l'implicite.

Mots clés : compréhension ; implicite ; inférences ; la nouvelle ; questionnement

الملخص

يحاول هذا البحث أن نفهم أصل الصعوبات المرتبطة بمعالجة النصوص ضمنية، بين طلاب المدارس الثانوية الجزائري عند قراءة الأخبار. ونظرا لهذا الهدف، والبحوث وصفي في مكان. نهجها التحقيق هو نهج الممارسات التعليمية، والتشكيك على وجه التحديد، فيما يتعلق بمعاملة النشاط ضمني واستنتاجي. ولذلك يستخدم التحليل الكمي والنوعي لتفسير النتائج. وقد سمح هذا البحث لنا لتقديم بعض التفسيرات على مشكلة فهم ضمنا.

الكلمات المفتاحية: الفهم. ضمنية. الاستدلالات. الجديد. استجواب

La compréhension de l'écrit constitue un moyen privilégié pour accéder aux connaissances. Cette capacité à comprendre des textes est transversale à toutes les activités de classe et ce dans toutes les disciplines. C'est pourquoi, le développement de la compétence de compréhension de l'écrit est un objectif commun à tous les systèmes éducatifs et encore plus, lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Pendant la lecture d'un texte plusieurs informations restent parfois implicites, pour les rendre explicites, le lecteur est amené à combler les blancs du texte. Cette compétence à construire le sens d'un texte avec une somme d'informations implicites est déterminante dans la compréhension. .

Parmi les processus intervenant dans la compréhension du texte, nous portons notre attention sur les inférences. En effet, en référence aux travaux de Cèbe et Goigoux (2009), il est indéniable que l'activité inférentielle est déterminante dans la compréhension. Cette compétence à « construire le sens implicite » occupe une place primordiale dans les processus de compréhension du discours écrit.

Dans ce sens, Coirier, Gaonac'h, & Passerault (1996) affirment que la compréhension des textes est une activité cognitive complexe qui requiert la mise en œuvre de différents processus cognitifs, notamment les opérations de traitement inférentiel. Dans cette optique, en considérant l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, il est alors important de se pencher sur l'opération mentale liée à la production d'une information qui n'est pas explicitée dans le texte mais que le lecteur doit produire, c'est-à-dire sur l'activité inférentielle.

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée aux processus inférentiels et au traitement de l'implicite textuel en compréhension d'un texte narratif chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire. L'intérêt que nous portons à cette thématique est né d'un constat : en notre qualité d'enseignante à l'université de Blida 2, nous avons

remarqué, lors de la lecture de nouvelles que les aspects implicites du texte sont très rarement maîtrisés par certains étudiants de 1^{ère} année licence de français. Ce constat nous a poussée à revenir au secondaire, précisément auprès des élèves de terminal afin d'observer l'enseignement/apprentissage de la nouvelle à l'égard du traitement de l'implicite.

Notre question de recherche est la suivante : *À quoi sont dues les défaillances dans le traitement de l'implicite textuel ?*

Sous cet angle et pour répondre à notre question de recherche, nous avons émis l'hypothèse suivante : le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle, ne pousserait pas les élèves à inférer le sens implicite du récit, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qui est dit explicitement.

Dans cette recherche descriptive, notre réflexion s'est située au croisement de plusieurs approches, en l'occurrence : une approche didactique qui nous a permis de rendre compte d'un côté des difficultés des élèves et d'en comprendre l'origine et de l'autre côté, du mode d'intervention des enseignants dans leur classe, notamment de leur mode de questionnement, lors d'une séance de compréhension écrite. En outre, le recours à la psychologie cognitive nous a éclairée sur les opérations mentales et l'activité inférentielle comme opération de résolution de problème en situation de compréhension écrite.

Le but de cette recherche est de comprendre l'origine des défaillances dans le traitement de l'implicite textuel, à l'occasion de la lecture de la nouvelle, chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire.

Avant de présenter notre méthodologie et les résultats de notre enquête, nous proposons un petit détour théorique dans le but de définir quelques concepts clés.

1. À propos de la compréhension

Comprendre un texte est perçu par de nombreux chercheurs comme la construction d'une représentation mentale de son sens (Kintsch et van Dijk, 1978 ; van Dijk et Kintsch, 1983, Denhière et Legros, 1989, Marin et Legros 2008).

Selon Marin et Legros (2008 : 81) comprendre un texte consiste à « *transformer les informations textuelles en représentations mentales* ». À partir de cette définition, comprendre un texte implique de construire une représentation mentale cohérente de son contenu. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et implicites agencées selon les règles d'usage d'une langue donnée et un lecteur disposant de connaissances conceptuelles et linguistiques. Cependant, pour comprendre un texte, le lecteur doit mettre en œuvre : « *un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites, et construire une représentation cohérente en convoquant les connaissances préalables du lecteur* » Golder et Gaona'ch (1999 : 117).

De là, nous comprenons que le lecteur, dans son activité de compréhension, est amené à construire une représentation cohérente du texte, c'est-à-dire à établir sa signification globale. Pour ce faire, il doit prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences qui vont lui permettre d'établir des relations entre des informations littérales véhiculées par le texte et des informations implicites du texte. En ce qui concerne les connaissances préalables, le lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter et transformer les informations présentes dans le texte.

Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche nous avons choisi de travailler sur la nouvelle que nous considérons comme un récit bref. Cette forme d'écriture constitue un support didactique de choix dans l'enseignement/apprentissage du français, particulièrement au secondaire algérien et la part de l'implicite y est considérable.

Pour construire le sens implicite le lecteur doit inférer. Sur ce point, Beltrami & al. (2004) montrent que l'auteur d'un texte ne peut que supposer un lecteur capable de lever l'implicite grâce à l'activité inférentielle. De ce fait, un travail sur l'implicite est indispensable pour développer les compétences nécessaires à la compréhension de l'implicite.

2. Le rôle des inférences dans la compréhension

Pour définir l'activité inférentielle, nous proposons la définition de Fayol (2000 : 6) qui considère les inférences comme « *des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites* ». En partant de cette définition, nous pouvons dire qu'une inférence implique de la part du lecteur la capacité de dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qui est présent à la surface du texte. Ainsi, le lecteur met en relation des éléments d'un texte entre eux et avec ses propres connaissances du monde dans le but de construire une information qui n'est pas donnée explicitement par l'auteur du texte.

En effet, la présence de passages implicites rend la lecture du texte difficile, ce qui amènerait le lecteur à faire appel à ces connaissances antérieures, dans le but d'interpréter les implicites. Activer ces connaissances, pendant la compréhension, c'est produire des inférences. De ce fait, l'inférence représente un élément déterminant dans la compréhension car même des textes très simples requièrent de faire des inférences (Yuill et Oakhill, 1991). Il s'agit d'inviter le lecteur à suppléer « au *blanc du texte* » (Eco 1985, cité par Goigoux et Cèbe, 2011), c'est-à-dire que le lecteur doit dépasser ce qui est dit explicitement dans le texte.

Dans ce sens, Denhière et Baudet (1992) soulignent la nécessité de prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences. Cette relation entre l'implicite et l'activité inférentielle est très étroite dans la mesure où inférer

équivalait d'une certaine manière déduire à partir de ce qui n'est pas dit explicitement.

Ainsi, pour une meilleure compréhension, le lecteur doit avoir conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte (Desrosiers-Sabbath, 1992 : 92) et procéder à des traitements inférentiels à différents niveaux du texte, notamment en traitant les zones d'implicite.

Par ailleurs, travailler sur la compréhension de l'écrit avec les élèves, nous amène à s'interroger sur le questionnement du texte et son rôle dans la construction du sens.

3. Le questionnement en lecture

Lors de la lecture d'un texte, la pratique du questionnement est considérée comme un outil indispensable pour l'apprentissage. En effet, comme le souligne Jolibert (1991, cité par Lusetti 1993 : 4), « *toute lecture est un questionnement du texte* »

Cet outil mis au point par Thorndike (1917) permet de saisir les informations essentielles d'un texte mais aussi d'en appréhender les non-dits ainsi que de construire des interprétations possibles à partir des informations du texte.

Par ailleurs, il existe plusieurs classifications des questions. Il n'est pas question ici d'énumérer toutes les classifications, nous prendrons en compte la classification la plus pertinente pour notre recherche. Pour notre part nous avons choisi la classification de Pearson et Johnson (1978), connue sous le nom de classification R-Q-R, c'est-à-dire (Relation- Question-Réponse). Cette classification comprend trois niveaux qui se distinguent par la relation entre la question posée par l'enseignant et l'information (la réponse) que l'élève doit fournir. À partir de là, Giasson (1990 : 227) met en relief les trois catégories de questions et les trois relations Question/Réponse qui les sous-tendent, de la manière suivante :

- *la relation est explicite et textuelle* : la question et la réponse proviennent toutes les deux du texte. La réponse à la question amène les élèves à copier les parties du texte dans lesquelles figurent des mots identiques à ceux proposés dans la question ;
- *la relation est implicite et textuelle* : la question et la réponse découlent toutes les deux du texte. Cependant le texte ne représente aucun indice grammatical qui relie la question à la réponse. Pour répondre à la question le lecteur doit inférer.
- *la relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur* : la question est construite à partir du texte. Cependant, la réponse n'est pas inscrite dans le texte ; c'est au lecteur de faire appel à ses connaissances antérieures pour répondre à la question.

À partir de là, nous convenons que la question littérale permet au lecteur de chercher la réponse dans le texte ou comme le précise Dispy (2011) dans *la lettre du texte*. En effet, pour répondre aux questions littérales du type : *où ?*, *Quand ?*, *Combien ?...*, il suffit d'un simple repérage situé à un endroit du texte. Cependant, nous pouvons rencontrer des questions littérales qui exigent du lecteur un repérage à différents endroits du texte et des mises en relations de celles-ci Dispy (2011). Ainsi, l'enseignant peut proposer des questions comme : *quelles sont les caractéristiques physique du personnage ? Classez les différentes actions menées par le personnage ?*

Concernant la question inférentielle, elle comporte l'expression inférentielle qui renvoie aux « *questions auxquelles le lecteur ne saurait répondre qu'en effectuant une inférence* » (Dispy 2001 :118). Ce deuxième type question va aider les enseignants à questionner les élèves sur ce qui n'est pas dit. Ainsi, les questions inférentielles peuvent amener le lecteur à relier des phrases, à compléter des informations manquantes ou implicites.

Au final, le questionnaire est généralement exploité par les enseignants pour évaluer la qualité de compréhension de texte du lecteur alors qu'il pourrait également être une aide à la compréhension comme le suggère Goigoux (2003 :192).

4. Protocole de recherche

Pour vérifier notre hypothèse nous avons mené des observations de classe avec cinq enseignants exerçant dans différents lycées. Pour ce faire, nous avons proposé à ces enseignants la lecture de la nouvelle de Pascal Mérieau¹. Cette nouvelle présente de nombreuses zones d'implicite qui pourraient être exploitées dans le questionnement des enseignants.

Les observations ont été faites dans différents lycées dans le but d'identifier le répertoire des conduites pédagogiques des enseignants concernant le traitement de l'implicite et particulièrement le mode de questionnement déployé pour comprendre la nouvelle proposée.

L'objectif de ces observations de classe est d'analyser le mode de questionnement déployé par ces enseignants afin de mesurer les questions inférentielles nécessaires au traitement de l'implicite.

5. Les principaux résultats

Les résultats des séances d'observation ont révélé la présence de questions inférentielles. Cependant, les démarches de plusieurs enseignants révèlent un questionnement centré sur le niveau littéral du texte au détriment d'un questionnement inférentielle.

Pour avoir une vue d'ensemble des cinq séances d'observation, nous avons proposé la grille suivante dans laquelle nous reprenons le questionnement d'un point de vue quantitatif et les zones d'implicite qui nécessitent le recours à l'activité inférentielle.

¹ La nouvelle de Pascal Mérieau, *Quand Angèle fut seule ...* La nouvelle est apparue dans la revue Polar, n°28 en 1983.

Tableau 1 : Bilan des cinq séances d'observation

Lycées	Questionnement	Les zones d'implicite							
	Littéral	Inférentiel							
			Les éléments	L'adultère de Baptiste	Le fils Richard	Assassinat de Baptiste	L'arme du crime	La relation sous	Les aspects socioculturels
1 S	18	8	+	+	+	+	+	+	-
2 S	13	7	+	+	-	-	-	+	-
3 S	11	4	+	-	-	-	-	+	-
4 S	19	4	+	-	-	-	-	+	+
5 S	14	4	-	-	-	-	-	+	+

Légende: S1 : El Feth S2 :Ibn Elrochd; S3 :Omar Mellek Ouled; S4 :Omar Ibn Elkhatab; S5 : Belkacem Elouzeri, (+) : aspect abordé par l'enseignant(e) (-) : aspect non abordé par l'enseignant(e)

La lecture de cette grille a révélé une présence des questions inférentielles pour les cinq séances d'observation.

L'analyse de la première séance se résume à partir de trois objectifs d'apprentissage qui ont trait à l'implicite. Lors de cette séance, nous avons noté un nombre assez élevé de questions inférentielles : 8 questions inférentielles ont porté sur différentes zones d'implicite. Ce questionnaire a permis d'inférer à partir de plusieurs passages implicites : inférer à partir des éléments périphériques pour construire des hypothèses de sens ; inférer les relations entre Cécile et Angèle ; inférer la trahison de Baptiste ; inférer la mort de Baptiste et inférer l'arme du crime.

Ces traitements de l'implicite ont permis de mettre en place un questionnaire riche en inférence ; ce qui a conduit les élèves à dépasser la compréhension littérale.

Pour construire le sens implicite, nous avons observé de nombreuses stratégies déployées par l'enseignante pour aider élèves à trouver les bonnes réponses. Parmi ces stratégies, nous avons noté la relecture de certains passages du texte, le soulignement d'indices textuels, la reformulation. Ces différentes stratégies ont permis aux élèves de déceler les implicites du texte et de dépasser la compréhension littérale.

Pour la deuxième séance, nous avons dégagé trois objectifs inhérents au traitement de l'implicite. Pour ce qui est du questionnement, nous avons noté 7 questions inférentielles qui visent différents aspects implicites du texte. A travers ce questionnement, l'enseignante a poussé les élèves à : inférer à partir du titre pour construire des hypothèses de sens ; inférer la relation implicite entre les personnages (Cécile, Germaine et Angèle) et inférer la trahison de Baptiste.

Pour aider les élèves, l'enseignant a fait appel à la relecture de certains passages qui renvoient à la trahison de Baptiste, ainsi qu'à certains indices présents dans le texte, par exemple « Angèle *savait* ». Cette démarche a permis aux élèves de comprendre le texte autrement.

Pour la troisième séance, nous avons retenu deux objectifs qui permettent de produire des inférences. Ces objectifs ont permis à l'enseignant de construire 4 questions inférentielles. Ce questionnement vise à : inférer à partir de la lecture du début de chaque paragraphe pour construire des hypothèses de sens et inférer la relation entre Cécile, Germaine et Angèle. Cependant, ces questions restent insuffisantes pour développer l'activité inférentielle chez les élèves. Par ailleurs, nous avons remarqué que le traitement du texte orienté vers la structure narrative et les questions inférentielles abordées par l'enseignante n'étaient pas suffisantes pour que les élèves puissent interpréter les autres zones d'implicite qui restent enfouis dans les plis du texte.

Pour la quatrième séance, nous avons dégagé trois objectifs sur huit qui visent des aspects implicites. Ces objectifs ont permis à

l'enseignant de proposer 4 questions inférentielles permettant à l'élève, à son tour de réaliser : des inférences à partir du titre pour construire des hypothèses de sens ; des inférences quant à la relation entre Germaine et Angèle et des inférences à partir des connaissances socioculturelles pour définir le rôle du curé.

Cependant, ce questionnement reste insuffisant pour développer l'activité inférentielle car de nombreux passages du texte restent implicites. Par conséquent, la démarche de l'enseignante révèle un traitement superficiel du texte. L'enseignant s'est focalisé sur des aspects linguistiques comme l'accord du participe passé et des aspects textuels qui portent sur la structure complexe de la nouvelle. De la sorte, l'attitude de l'enseignant a révélé une absence de stratégies favorisant le développement de l'activité inférentielle.

Pour la cinquième séance, nous avons identifié deux objectifs sur six qui portent sur l'implicite. En vue d'atteindre ces deux objectifs, l'enseignante a posé 4 questions inférentielles. Ce questionnement vise : des inférences au niveau de la relation entre les personnages (Cécile, Germaine et Angèle) et des inférences à partir de connaissances socioculturelles (la Saint-Jean et le rôle du curé).

Il ressort de l'analyse de cette séance un traitement superficiel du texte. En effet, la démarche de l'enseignante a porté sur la compréhension des différents moments qui ont marqué l'histoire et sur la construction de la trame narrative. En l'absence de réponses, l'enseignante n'a pas donné beaucoup d'importance aux indices présents dans le texte ; elle s'est contentée de donner elle-même la réponse. Par conséquent, l'attitude de l'enseignante n'a pas encouragé le traitement de l'implicite ; ce qui permet d'expliquer la passivité des élèves vis-à-vis des zones d'implicites. En résumé, l'analyse des cinq séances nous a permis de dégager les points suivants :

D'un point de vue quantitatif, le questionnement inférentiel est peu exploité par les enseignants, à l'exception de la première séance où l'enseignante a traité différentes zones d'implicite.

Sur l'ensemble des séances nous avons observé un grand écart entre les questions inférentielles et littérales. En effet, l'analyse quantitative du questionnement nous a permis de dégager les résultats suivants :

- S1 : 18 questions littérales contre 8 questions inférentielles.
- S2 : 13 questions littérales contre 7 questions inférentielles.
- S3 : 11 questions littérales contre 4 questions inférentielles.
- S4 : 19 questions littérales contre 4 questions inférentielles.
- S5 : 14 questions littérales contre 4 questions inférentielles.

D'un point de vue qualitatif, l'analyse des démarches des enseignants nous a permis de confirmer que dans la première séance de compréhension écrite, plusieurs zones d'implicite ont été traitées par les élèves et que la démarche de l'enseignante, à travers son questionnement orienté vers le traitement de l'implicite, a favorisé les processus inférentiels. Or, pour les autres séances, nous avons remarqué peu de questions inférentielles, le questionnement de ces enseignants était centré sur des aspects textuels et linguistiques.

Ainsi, sur les cinq séances observées, la démarche de l'enseignante de la séance¹ est favorable au traitement de l'implicite à travers les nombreuses questions inférentielles qu'elle pose à ses élèves et à son attitude qui permet aux élèves d'inférer les implicites du texte. Nous avons relevé la même attitude avec l'enseignante de la séance², quoique cette enseignante n'a exploité que quelques aspects implicites du texte.

En revanche pour les enseignants de la séance³, séance 4, et séance 5, nous avons remarqué que leur traitement de la nouvelle est loin de développer l'activité inférentielle car leur questionnement inférentiel reste insuffisant et leur attitude à l'égard du traitement de l'implicite ne permet pas de développer suffisamment l'activité inférentielle.

À partir de ces observations, nous pouvons confirmer que certains enseignants du cycle secondaire privilégient les questions littérales au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu la

difficulté des élèves à traiter l'implicite du texte. En effet, même si ces enseignants sont conscients de l'importance des questions inférentielles leurs pratiques révèlent une insuffisance de ce type de questionnement au profit d'une exploitation littérale du texte

Conclusion

L'analyse des séances d'observation reflètent un enseignement assez conventionnel centré sur le questionnement littéral. Bien que nous ayons noté une présence des questions inférentielle chez certains enseignants, ce questionnement reste insuffisant pour développer l'activité inférentielle, chez la plupart des cas observés.

À la lumière des résultats de cette enquête, nous pouvons confirmer que les enseignants du secondaire n'accordent pas assez d'importance au traitement de l'implicite et à l'activité inférentielle. À aucun moment, il a été question d'aborder l'implicite en proposant d'explicitier les stratégies appropriées pour saisir le sens implicite. Ainsi, l'enseignement de la nouvelle reste tributaire d'un questionnement littéral et les processus inférentiels ne semblent pas être une préoccupation majeure pour les enseignants du secondaire.

En effet, les enseignants donnent plus d'importance au questionnement littéral ; ils exploitent peu les aspects implicites, poussant ainsi les élèves à adopter une position peu active dans l'acte d' « apprendre à comprendre ».

Bibliographie

- BELTRAMI D., QUET F., REMOND M. et RUFFIER, J. (2004), *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, coll. Mosaïques
- CEBE, S. et GOIGOUX, R. (2009). *Apprendre à comprendre les textes narratifs. Lectrix & lector*. Paris : Retz.
- COIRRIER, P, PASSERAULT, J.- M. et GAONAC'H, D. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin
- DENHIERE, G. et BAUDET, D. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1992). L'inférence en lecture et le profil d'apprenants. In M. LEBRUN et M.-C. PARET (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants* (p. 91-96). Paris : DELACHAUX et Niestlé
- ECO, U. (1985) [1979], *Lector in fabula*, Paris: Grasset.
- FAYOL, M. et al. (2000). La lecture au cycle III : difficulté, prévention et remédiations. Actes du séminaire national : Paris. URL : http://tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/PPRE/donnees/docs/actelecture_fayol.pdf .
- DENHIERE, G. et LEGROS, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow, *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes. Revue Française de Pédagogie*, pp.137-148.
- DISPY, M. .2011. *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Belgique : Collection *Tactiques*, n° 6, Presses universitaires de Namur.
- GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture. Paris, Bruxelles : de Boek.
- GOLDER, C. et GAONA'CH,D. (1999). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette
- GOIGOUX, R. et CEBE, S. (2011). Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas.

- In *Mémoire, langage et apprentissage*. Paris : Retz. PP 33-55.
- GOIGOUX, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In GAONAC'H, D. et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris : Hachette. pp. 182-204.
 - JOLIBERT, J. (1984). *Former des enfants lecteurs de texte tome 1*. Paris : Hachette Education
 - KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394
 - KINTSCH, W., & VAN DIJK, T.A. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
 - MARIN, B et LEGROS, D. (2008). *la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
 - PEARSON et JONHSON (1978). Teaching Reading comprehension. New York, HOLT, Rinehart and Winston.production. *Psychological Review*, 85, pp.363-394.
 - LUSETTI, M. (1993). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches*, 25, 63-88.
 - TAUVERON, C. (2001). *Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
 - THORNDIKE, P. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of educational psychology*, vol 8, PP 323- 332.
 - YUILL, N. et OAKHILL, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.

AXE 2

**ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DES
LANGUES**

KHADIDJA SOUMIA ZEMMOUCHI
UNIVERSITE LAARBI BEN MHIDI, OUM-EL-BOUAGHI
soumiaks@yahoo.fr

LES DEBATS TELEVISES : INDICES DES FONCTIONS INFORMATIVES ET ATTRACTIVES

RESUME

Le présent article vise à donner un aperçu des fonctions informative et attractive des débats télévisés, à travers l'examen de quelques extraits d'un débat de la télévision algérienne ; et ce, en vue de mieux comprendre la réalité et l'apport social de ce type particulier d'interactions.

Mots-clés : débat télévisé – interaction – médias – public – animateur – information – attraction.

الملخص :

يهدف هذا المقال إلى تقديم نظرة عن وظيفة الإخبار والجذب للمناقشات التلفزيونية، من خلال فحص بعض المقاطع المقتطفة من مناقشة من التلفزة الجزائرية؛ وهذا لأجل تحقيق فهم أفضل لواقع هذا النوع الخاص من التفاعلات، ولمساهمته الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية : مناقشة تلفزيونية – تفاعل – وسائل الإعلام – جمهور – منشط – خبر – جذب.

Les médias font partie de notre quotidien et sont même indispensables pour de nombreuses personnes ; essentiellement, parce qu'ils font preuve d'efficacité dans la réalisation de leur double fonction, *informative* et *attractive*.

Dans le présent article, nous allons justement donner un aperçu de la manifestation de ces deux fonctions, dans un genre particulier de productions médiatiques : '*les débats télévisés*'. Genre qui a fait l'objet de beaucoup d'études car il s'inscrit dans deux cadres communicationnels fortement contraints ('*le cadre interactif du débat*' et '*le cadre médiatique*') et semble aussi gagner de plus en plus de terrain. G. Lochard affirme, à ce propos, qu'« On peut parler d'un vrai marché des débats télévisés, et cela s'observe de diverses manières : l'institutionnalisation du genre à l'ensemble des télévisions ; la diversité thématique ; la diffusion journalière ; la généralisation des dispositifs et des formats représentatifs du genre » (N. Pelissier, 2006 : 157).

En vue de permettre une meilleure compréhension de la réalité des débats télévisés et de leur rôle social, nous allons donc commencer par une brève caractérisation de ce genre ; suivie de l'examen de quelques données verbales et conversationnelles du débat « *Entreprenariat, exemple américain* », présenté par *Ahmed Lahri* et diffusé sur *Canal Algérie*, le 29 Novembre 2010, par l'émission '*Questions d'Actu.*'.

Cette dernière aborde, sous un ton agréable, différents thèmes d'actualité (politiques, juridiques, économiques...). L'entreprenariat constitue un thème d'un grand intérêt pour la société algérienne, et les invités du débat sont des autorités du domaine¹ entre lesquelles l'échange promet d'être riche et captivant.

¹ Voir *infra*, *Le sujet principal*.

1. Cadrage théorique : Généralités sur les débats télévisés

1.1. Les médias : une instance à diverses fonctions

De par son étymologie, le mot '*média*' signifie '*relais*' (D. Vincent, 2005 : 9) ; par référence aux liens que cette instance permet de créer. Les médias informent également sur les réalités sociales et contribuent à les construire. C'est pourquoi, il est courant d'estimer que leur apport à la société est essentiel.

Toutefois, des auteurs tels que P. Charaudeau leur trouvent un aspect trompeur ; comme le fait qu'ils ne reflètent pas fidèlement les réalités et les présentent plutôt telles qu'ils les conçoivent (en les travaillant principalement selon l'effet qu'ils veulent avoir sur les récepteurs) (P. Charaudeau, 1997 : 120, 124). D'après cet auteur, « Les médias, s'ils sont un miroir, ne sont qu'un miroir déformant, ou plutôt ils sont plusieurs miroirs en même temps, de ceux qui dans les foires, malgré la déformation, témoignent malgré tout, chacun à sa façon, d'une parcelle amplifiée, simplifiée, stéréotypée, du monde »².

Une fois produit, le message médiatique est soumis à l'interprétation du public. Ce qui en reconstruit, à nouveau, le sens.

V. Sacriste affirme que :

Ce que je lis, entends ou vois n'est jamais exactement ce qui est écrit, dit ou montré. C'est toujours l'apanage de ma perception et de mon interprétation qui est en partie orientée par des facteurs sociaux, mon expérience ou ma psychologie. En conséquence, aucune information ne peut prétendre, par définition, à la transparence ou à la neutralité. Car toute information est dépendante d'un double traitement (celui de l'informateur et celui de l'informé) et d'une double construction de sens. » (V. Sacriste, 2007 : 35).

Selon D. Maingueneau et P. Charaudeau, '*l'informativité*' qui stipule que « les énoncés doivent apporter des informations

² <http://www.aqit.org/Patrick-CHARAUDEAU-Le-discours-d-information-mediatique-La-construction-du-miroir-s...> - 36k

nouvelles au destinataire », est l'une des « *lois du discours* » qui régissent toute communication verbale (de même que '*la pertinence*', '*la sincérité*'...) (D. Maingueneau, 2007 : 14, 15, 16).

Cependant, M-O. Paunescu estime que *la parole médiatique* « ne fait pas qu'informer, mais fidèle en cela au principe du plaisir, crée des effets de captation et de dramatisation propres à une rhétorique du spectacle. » (H. Boyer, 2006 : 5).

En effet, l'instance médiatique a une fonction attractive et commerciale qui consiste à vouloir conquérir et fidéliser le public car en tant que consommateur de ses produits, il est à l'origine de son succès. Ce qui explique les efforts qu'elle fournit pour le satisfaire et le fait qu'elle soit le lieu d'une grande concurrence.

Ainsi, pour avoir de la crédibilité et exercer un maximum d'impact sur leurs destinataires, les médias joignent souvent à leur apport informatif, des explications, des témoignages, des images... et usent aussi bien de *conviction* que de *persuasion*. Autrement dit, l'exercice de l'influence par le discours se réalise par le recours à divers moyens : « les uns d'ordre rationnel, les autres d'ordre affectif. Ou, pour mieux dire : les uns plus rationnels, les autres plus affectifs [...] » (O. Reboul, 1991 : 7).

Ces considérations permettent de comprendre le fait que beaucoup de personnes apprécient l'apport des médias, en dépit des inconvénients qu'ils peuvent leur reconnaître.

2. Cadre interactif des débats télévisés

La notion d'*interaction* désigne, selon R. Vion, « toute activité communicative mettant des sujets en situation de face à face » (B. Quemada & F. Rastier, 2000 : 119).

Le débat est un genre d'interactions que R. Vion assimile à une épreuve sportive car il est régi par un arbitre (une personne qui veille à son bon déroulement), implique des adversaires (des personnes à avis contraires sur un sujet plus ou moins sensible), de la stratégie, et symboliquement, un gagnant et un perdant. Aussi, il peut se

dérouler devant un public, comme dans le cas du débat télévisé ; ce qui est susceptible d'accroître l'importance de ses enjeux. (B. Quemada & F. Rastier, 2000 : 127).

Malgré l'aspect courant de cette conception du débat qui fait de la compétitivité sa principale caractéristique, M-O. Paunescu considère que dans certains cas, tel celui des débats diffusés par l'émission culturelle « *Le Masque et la Plume* »³ (H. Boyer, 2006), les interlocuteurs ne cherchent pas à s'opposer et cela ne diminue en rien l'intérêt de l'échange.

Cet auteur affirme donc qu' « un débat efficace pourrait également constituer l'occasion d'un *dialogue* où l'apport sémantique de chacun, à la fois différent et différenciateur, demeure subordonné à une *finalité commune*. » (H. Boyer, 2006 : 6).

Ainsi, plutôt que de s'affronter, les interlocuteurs vont coopérer, tout en « s'individuant » (H. Boyer, 2006 : 7) ; autrement dit, chacun voudra se distinguer un peu et marquer son originalité.

D'après V. Traverso, les interactions sociales permettent d'établir des contacts avec autrui et de construire son image sociale. En effet, les 'partenaires' d'une communication se soucient souvent de l'image ('*la face*') qu'ils donnent de leur personne et veillent à ne pas y porter atteinte ('*perde la face*'), par quelques paroles ou actes offensants (V. Traverso, 2004 : 50). C'est ce que E. Goffman appelle « *travail de figuration* » (E. Goffman dans B. Quemada & F. Rastier, 2000 : 40).

La coopération est alors présente dans la plupart des échanges, même les plus compétitifs. En fait, P. Breton affirme qu'elle est dans l'essence du débat car il vise à trouver des terrains d'entente et à résoudre les désaccords et conflits par l'argumentation qui se

³ M-O. Paunescu a consacré son ouvrage « *Le débat en question(s) : Une analyse du débat culturel « Le Masque et la Plume »* » (2006), à une étude d'extraits de cette émission ; en vue de montrer, globalement, que les débats ne sont pas tous polémiques et basés sur la compétitivité, mais peuvent présenter plutôt des interlocuteurs qui coopèrent dans le but d'apporter des réponses à des questions.

substitue à la violence physique et verbale (P. Breton dans D. Vincent, 2005 : 59).

Dans les caractérisations des interactions, telles que celle de R. Vion (B. Quemada & F. Rastier, 2000 : 138, 139) et de C. Kerbrat-Orecchioni (J-C. Chevalier et al. 2006 : 119), le débat est aussi couramment décrit comme étant *formel* et *finalisé*.

À ce propos, R. Vion affirme que « le débat ou la réunion nécessitent une gestion explicite et formalisée de la parole, pouvant aller jusqu'à définir les thèmes sujets à discussion, limiter le temps de parole de chaque intervenant, organiser les tours de parole et confier le contrôle de cette formalité à un animateur, secrétaire de séance ou journaliste selon les cas. » (B. Quemada & F. Rastier, 2000 : 128)

Selon M. Burger, le présentateur assume généralement le rôle de *journaliste* et celui d'*animateur*, en même temps. Ce qui accroît l'importance de sa tâche :

Du fait de s'inscrire dans un cadre médiatique, un débat engage en effet aussi un « journaliste », porte-parole ou représentant d'un média, avec un « auditoire » collectif (pour ce qui nous concerne : les téléspectateurs) qu'on informe des faits et opinions d'intérêt public, mais qui ne peut pas matériellement participer et réagir au discours journalistique. Le plus souvent le journaliste du cadre médiatique est aussi l'animateur du cadre du débat ce qui rend la gestion de la communication d'autant plus complexe. (M. Burger dans D. Vincent, 2005 : 57)

3. Cadrage pratique : cas du débat « *Entreprenariat, exemple américain* »

3.1. Le discours introductif

3.1.1. Le sujet principal

Le contenu informatif d'un débat télévisé dépend, entre autres, du bon choix du sujet principal (et des points à débattre) et des participants à l'échange.

Dans toute production orale, l'entrée en matière est primordiale pour susciter l'intérêt du public. Elle doit, de ce fait, répondre à ses

attentes en termes d'information ou de distraction. Des psychologues affirment que « si un orateur ne capte pas l'attention de son auditoire dans les trente premières secondes, il n'y parviendra pas davantage par la suite » (P. Bolo, 1994 : 119).

Dans un débat télévisé, la première intervention du présentateur constitue l'entrée en matière et on y retrouve justement l'annonce du sujet du débat, de son objectif et de l'identité des invités, qui font donc office d'éléments de captation essentiels.

Le sujet principal du débat que nous avons choisi, formulé dans le titre « *Entrepreneuriat, exemple américain* », donne déjà un aperçu de l'apport informatif de l'échange :

Il va porter sur '*l'entrepreneuriat*', un thème qui a beaucoup d'intérêt pour la société algérienne, surtout les jeunes porteurs de projets ; tel que l'indique le présentateur A. Lahri dans ce passage de sa première intervention :

« 1 AL- madame monsieur bonsoir très heureux de vous retrouver comme tous les lundis soir en direct sur Canal Algérie on va parler aujourd'hui d'un thème qui vous intéresse tous surtout ceux qui ont cette ambition de créer de se lancer dans les affaires on parle de l'entrepreneuriat les jeunes les moins jeunes euh ceux qui veulent donc créer des entreprises se lancer dans ce domaine [...] »⁴

Aussi, dans ce débat, il sera question d'un '*exemple*', ou pour mieux dire, d'un '*modèle*' à succès ; celui de '*l'entreprise américaine*'.

Le fait de s'inspirer de cette dernière est envisagé, dans ce débat, comme solution efficace aux difficultés couramment rencontrées

⁴ Nous avons effectué une transcription orthographique du débat, en adoptant essentiellement les normes de transcription de V. Traverso qui prend en considération, entre autres, les répétitions des mots, les marques d'hésitation et les chevauchements des interventions (indiqués par des crochets).

Egalement, ces dernières sont numérotées et les intervenants désignés par les initiales de leur nom et prénom : le présentateur Ahmed Lahri (AL) et les invités : David Pearce (DP), Hamoud Benhamdine (HB), Ismaïl Chikhoun (IC) et Sofiane Chaïb (SC).

dans le domaine par les algériens. Difficultés également présentées par l'animateur dans son discours introductif :

« 1 AL- [...] on verra l'exemple d'ailleurs dans un petit moment d'un jeune promoteur les ambitions vous allez le voir ce n'est pas vraiment euh ce qui manque chez lui les idées aussi mais il se trouve confronté à des problèmes et on imagine qu'il n'est pas le seul dans ce genre de situations des problèmes de financement je parle surtout des banques problème de confiance aussi on verra ça avec lui tout à l'heure [...] »

Dans cet extrait, A. Lahri annonce en plus aux téléspectateurs un exemple qui va leur être donné au cours de l'échange, pour témoigner de ces difficultés. Ce qui nous montre que les médias prennent soin de joindre aux informations communiquées, des preuves et des témoignages qui les justifient et en rendent compte efficacement (« on verra l'exemple d'ailleurs dans un petit moment... », « vous allez le voir », « on verra ça avec lui tout à l'heure ») ; d'où la crédibilité que le public accorde souvent à l'information médiatique.

3.1.2. L'objectif du débat

En continuant l'examen de la première intervention de l'animateur, nous constatons qu'elle n'est pas axée sur la réalité négative des obstacles rencontrés par les jeunes algériens, mais plutôt sur ce qui peut constituer un bon moyen de les dépasser, à savoir : *un projet de collaboration avec Les Etats-Unis d'Amérique*.

À ce propos, A. Lahri présente un important élément d'actualité comme étant le principal motif du débat du jour : il s'agit d'une *conférence* qui concerne ce projet et va avoir lieu, en Algérie, dans un futur proche. De plus, elle a été prévue suite à un autre élément d'actualité de grande envergure ; *un sommet présidentiel* :

« 1 AL- [...] alors on parle de ce sujet aujourd'hui puisque dans quelques jours le premier Décembre à Alger se tiendra la conférence Etats-Unis/Maghreb sur l'entrepreneuriat le département d'état américain et le conseil d'affaires algéro-américain y prendront part ils sont coorganisateur alors il faut savoir que cette conférence est le résultat direct du sommet

présidentiel de Barak Obama en Avril dernier à Washington on en parle aussi avec nos invités but premier création de partenariats régionaux c'est comme ça qu'on présente en tous les cas cette conférence des partenariats qui encouragent l'entrepreneuriat la conférence réunira des chefs d'entreprises euh des pays de l'Afrique du Nord de jeunes entrepreneurs mais aussi des dirigeants des entreprises américaines euh maîtres-mots de la conférence l'esprit d'entreprise l'innovation et la création d'emplois au Maghreb l'Algérie principalement [...] »

L'extrait ci-dessus introduit plusieurs détails sur l'événement qui s'annonce ; et ce, de manière captivante. En effet, le téléspectateur peut entrevoir l'intérêt des informations qui l'attendent même à travers les mots-clés et les indices d'autorités mentionnés : *conférence, le département d'état américain, le conseil d'affaires algéro-américain, Barak Obama, création de partenariats régionaux, des chefs d'entreprises, de jeunes entrepreneurs, des dirigeants des entreprises américaines, l'esprit d'entreprise, l'innovation, la création d'emplois...*

Ainsi, l'objectif de ce débat est essentiellement d'aborder le sujet de cette conférence et du projet de collaboration algéro-américain, dans une perspective de développement de l'entrepreneuriat national. Justement, la première question posée aux invités porte sur ce point :

« 1 AL- [...] revenons expliquons les objectifs premiers de cette conférence d'Alger qui se tiendra les premier et deux Décembre prochain monsieur Pearce euh pourquoi et c'est la première question Alger aujourd'hui et maintenant pour abriter ce genre d'événements [...] »

Cette question est d'abord adressée à celui qui semble être l'invité d'honneur du débat ; l'ambassadeur des États-Unis d'Amérique qui s'est montré satisfait du discours introductif d'A. Lahri : « 5 DP-merci Ahmed euh vous avez fait un bon sommaire [...] ».

3.1.3. L'identité des débatteurs

C'est à la fin de son discours introductif que le présentateur communique aux téléspectateurs l'identité des participants à

l'échange. Il s'agit d'autorités dans le domaine, capables de fournir les informations souhaitées :

« 1 AL- [...] nous recevons en direct avec nous ce soir monsieur David Pearce bonsoir [vous êtes l'ambassadeur des Etats-Unis à Alger Hamoud Benhamdine vous êtes directeur général

2

DP-

[bonsoir

AL- des investissements au ministère de l'industrie les PME et la promotion des investissements Ismaïl Chikhoun vous êtes le président du conseil d'affaires algéro-américain et puis Sofiane Chaïb vous êtes jeune entrepreneur algérien bonsoir [...] »

Dans tout débat télévisé, l'identité des invités est d'une importance capitale, à la fois pour capter l'attention du public et pour bien traiter les points ciblés :

David Pearce et Ismaïl Chikhoun peuvent donner beaucoup d'explications sur la conférence et le projet de collaboration, et Hamoud Benhamdine sur les difficultés (essentiellement financières) rencontrées en Algérie par les porteurs de projets, tel que nous le confirme le passage suivant :

« 135 AL- très bien monsieur Benhamdine je vous pose la question même si vous n'êtes pas banquier hein rassurons nos téléspectateurs vous n'avez rien à voir avec les banques mais quand même comment aujourd'hui atteindre euh j'ai envie de dire cette façon de voir les choses ».

Quant' à Sofiane Chaïb, il peut représenter les jeunes entrepreneurs algériens et faire part de son parcours et de son expérience dans le domaine. Mais il était aussi présent au sommet présidentiel de Barak Obama et peut, de ce fait, communiquer des détails intéressants là-dessus :

« 10 AL- vous y avez assisté Sofiane Chaïb [euh qu'est-ce que vous attendez de ce genre de sommets

11 SC- [oui

12 SC- alors je reprends ce qui a été vécu déjà aux Etats-Unis euh j'ai fait partie des sept entrepreneurs qui ont été euh qui ont assisté au sommet présidentiel à Washington et puis ce que

je retiens surtout c'est le fait qu'il y a cette culture d'entrepreneuriat aux Etats-Unis qui est extraordinaire [...] »

Sofiane Chaïb a ainsi déjà été chargé de représenter les jeunes entrepreneurs algériens aux Etats-Unis. Ce qui montre que son apport informationnel sera très utile au débat, de même que celui des autres invités subtilement choisis.

4. Le déroulement du débat

4.1. L'exemple et la comparaison

'L'exemple' et *'la comparaison'* sont deux procédés discursifs couramment employés à des fins explicatives et argumentatives. Ils sont alors susceptibles d'enrichir grandement une information.

À ce propos, nous avons constaté que dans le débat qui nous intéresse, il y a une orientation vers l'utilisation de ces deux procédés.

D'un côté, le présentateur incite à leur emploi ; comme dans l'extrait qui suit où il adresse à Ismael Chikhoun une demande de comparaison et d'exemples, à la fois :

« 97 AL- [...] parlons maintenant des on reste toujours dans cette problématique du financement des start-up les deux systèmes bancaires américain et algérien bien sûr qu'on va dire que c'est euh rien ne les réunit ils sont complètement différents tout le monde le sait mais est-ce qu'il y a des procédures qu'on pourrait peut-être utiliser chez nous et qui ont bien marché aux states quelques exemples [...] »

De l'autre, les invités y ont souvent recours, de leur propre initiative. En guise d'illustration, nous citons le cas où David Pearce a donné un exemple sur la collaboration algéro-américaine (la collaboration entre l'université I de Constantine et celle du Michigan) ; et le cas où Sofiane Chaïb a comparé entre la situation en Algérie et dans d'autres pays, et a évoqué l'exemple d'un jeune entrepreneur indonésien, pour montrer que beaucoup de jeunes

porteurs de projets commencent modestement, puis réussissent. Ci-après les extraits illustratifs :

Extrait 1 :

« 126 DP- [...] c'est un programme de jumelage un partenariat entre les universités américaines et algériennes par exemple il y a un partenariat entre l'université of Michigan et l'université de Mentouri et [127 AL- [Constantine hm

DP- oui en Constantine et nous cherchons de euh avec ce programme de faire les échanges par vidéos par exemple entre les deux [...] »

Extrait 2 :

« 26 SC- [...] en participant au sommet de Washington j'ai eu l'énorme plaisir de rencontrer plus d'une centaine de chefs d'entreprises d'entrepreneurs jeunes et moins jeunes qui ont la plupart ont démarré très difficilement et je dirais que le cas algérien n'est pas le plus difficile mais n'empêche que ces gens-là ont réussi dans des pays où c'est beaucoup plus difficile que le nôtre et ils y sont arrivés d'ailleurs je reprends un exemple de Sandy qui venait d'Indonésie l'indonésien qui a fait partie de personnes qui ont été victimes de la compression d'effectifs suite à une crise en Asie et qui a démarré avec quatre personnes et dix ans après il recrute quinze mille personnes c'est un exemple extraordinaire de réussite [...] »

4.2. L'intrigue et le discours positif

Tel que nous l'avons indiqué dans notre cadrage théorique, les médias font en sorte de communiquer leurs informations de manière captivante et usent donc de divers éléments dont *l'appel aux émotions* qu'il est justement possible de retrouver dans l'introduction d'*intrigues* et la production de *discours positifs*.

L'intrigue accorde plus d'attrait à une information en créant des attentes chez le public de téléspectateurs. D'autant plus quand elle est introduite d'emblée ; comme lorsque le présentateur prend soin de ne pas indiquer, dans son discours introductif, l'identité du jeune

entrepreneur dont l'expérience va être communiquée au cours du débat pour rendre compte des difficultés rencontrées par de nombreux jeunes algériens.

Cette intrigue peut amener le téléspectateur à penser qu'il s'agit de Sofiane Chaïb, l'un des invités de l'émission dont le vécu peut justement être un bon exemple.

Ce n'est qu'après quelques tours de tables sur le projet de la collaboration algéro-américaine que l'animateur revient à ce sujet :

« 33 AL- [...] voyons maintenant je vous l'annonçais dès le début cet exemple de start-up Nawel Abada est partie à la rencontre d'un jeune promoteur il rentre de l'étranger diplôme en poche pour investir ici vous imaginez l'ambition il en a beaucoup un jeune euh avec des idées de l'innovation mais confronté aux problèmes beaucoup de problèmes alors il confie tout cela à Nawel Abada reportage on revient juste après »

L'exemple en question est donc un autre jeune promoteur, Abdou Sekkal, auquel le reportage a été consacré.

Ainsi, dans ce débat, il n'y a pas qu'un, mais deux exemples de jeunes entrepreneurs algériens, prévus pour parler de leur expérience dans le domaine (d'où l'importance accordée par l'émission télévisée aux témoignages) : l'un est montré dans le reportage qui sert l'ancrage dans la réalité et l'animation de l'échange, et l'autre contribue directement à ce dernier puisqu'il est présent sur le plateau.

En fait, une comparaison de ces deux exemples est susceptible d'enrichir davantage l'apport informatif du débat. C'est pourquoi l'animateur incite à la réaliser, tel qu'en témoigne l'extrait ci-dessous. Extrait qui nous permet également de voir que Sofiane Chaïb souhaite encourager les jeunes porteurs de projets, démotivés par les obstacles rencontrés. Le jeune entrepreneur produit alors *un discours positif d'encouragement*, donnant de lui-même, l'image positive de quelqu'un d'ambitieux et d'optimiste qui réagit positivement à la contre-argumentation de l'animateur :

Les débats télévisés : indices des fonctions informatives et attractives

« 44 AL- [...] vous êtes dans le même cas que lui ou non Sofiane Chaib

47 SC- euh [similaire similaire mais ce que je retiens c'est que je vois ce jeune il y a cinq

48 AL- [pas tout à fait on va dire hm

SC- ans de cela il voulait commencer on lui a refusé un crédit bancaire mais il est toujours là

49 AL- mais il fonctionne sur fonds propres il l'a bien dit

50 SC- il a trouvé un moyen c'est ce qu'il faut retenir [...]

52 AL- mais s'il n'avait pas ses fonds propres on imagine qu'il aurait fermé boutique [tout simplement

53 SC- [vous savez quoi l'être humain est une machine extraordinaire [...] si on y croit fort on y arrivera cinq ans après il a du personnel il faut retenir ça c'est qu'il a recruté du personnel son entreprise fonctionne il a le sourire ça veut dire qu'il ne [(non) là (rires)

57 AL- [non ça il y avait la caméra en face je vous [l'assure

58 SC-[il y avait la caméra (rires) mais je pense qu'il y croit toujours [...] »

En tant que journaliste-animateur, Ahmed Lahri prend soin de provoquer le débat, d'introduire des contestations de temps à autre, d'inciter à la confrontation d'opinions... ; afin d'amener les participants à fournir aux téléspectateurs un contenu intéressant. Mais il fait aussi en sorte que l'échange se passe sans problèmes et dans une ambiance détendue et agréable. Ceci explique l'aspect de plaisanterie qu'on peut trouver à l'indication « non ça c- il y avait la caméra en face je vous l'assure » qui fait, en plus, référence à l'impact du contexte médiatique sur les individus.

Enfin, les invités contribuent, aux côtés du présentateur, à la production d'un débat riche et captivant. Dans celui-ci, ils coopèrent et participent ensemble à la communication d'un discours positif aux téléspectateurs :

Exemple 1 :

« 59 AL- très bien Ismael Chikhoun votre réaction après tout ce qui a été dit par ce jeune entrepreneur

60 IC- ben je pense que euh il a parlé de d'un problème fondamental c'est celui de [

61 AL- [les

banques [les financements

62 IC-[des banques des financements euh il ne peut pas y avoir de start-up ou entreprendre si au départ il n'y a pas le financement et c'est pour ça qu'encore une fois cette conférence Etats-Unis/Maghreb parlera des experts parleront des des expériences vécues aux États-Unis qui ont réussi [...] »

Dans cet exemple, au lieu de se focaliser sur le problème de financement rencontré par les jeunes algériens, Ismael Chikhoun dévie son discours vers l'intérêt de la conférence États-Unis/Maghreb et le poursuit en abordant plutôt les solutions possibles et les différents modèles à succès aux États-Unis, dont il parle également avec ambition et optimisme.

Exemple 2 :

« 82 AL- [...] c'est cette triste réalité avec nos banques généralement qui ne veulent jamais prendre de risques [...] comment à votre avis aujourd'hui vous en tant que ministère de l'industrie PME et investissements vous pouvez un jour un peu renverser la tendance j'ai envie de dire comment vous pouvez inciter les banques à être plus au fait et à faire plus confiance

84 HB- si vous me le permettez mais très rapidement de revenir sur euh le mérite qu'ont les algériens installés aux Etats-Unis [...] nous avons les hommes les capacités humaines pour conduire les projets maintenant l'accompagnement de tels projets par les institutions bancaires c'est quelque chose de plus compliqué [...]

86 AL- quand on arrive sur le terrain c'est une autre paire de manches

87 HB- quand on arrive sur le terrain c'est une plus grande difficulté effectivement et là je salue également le l'algérienne initiative euh start-up initiative qui s'est mise en place [...] »

Ce second exemple illustre aussi la positivité des invités et leur volonté d'encourager les jeunes algériens. Malgré la sensibilité de la question adressée à Hamoud Benhamdine, il n'y répond pas directement et entreprend d'abord de saluer le mérite et les efforts des jeunes entrepreneurs algériens installés aux Etats-Unis ainsi que l'initiative algérienne qui vise le développement de l'entrepreneuriat national.

En fait, ces exemples rendent bien compte de l'objectif de ce débat qui est essentiellement d'aborder les difficultés connues dans

ce domaine, dans une perspective de dépassement envisagé grâce à ce projet de collaboration algéro-américain.

Conclusion

Dans le présent article, nous avons entrepris de donner un bref aperçu des fonctions *informative* et *attractive* dans le débat « *Entreprenariat, exemple américain* » ; afin de mieux comprendre la réalité et le rôle social de ce type d'interactions.

Parmi les indices de la fonction informative, qu'il est possible de retrouver dans ce débat, nous nous sommes intéressée à l'importance d'éléments du *discours introductif* de l'animateur, à savoir : *le sujet principal* qui donne déjà une idée de l'orientation prévue à l'échange, *l'identité des invités* choisis avec minutie pour bien fournir le contenu informatif escompté, et enfin, *l'objectif du débat* qui cible des points essentiels pour la société. Ces éléments ont été présentés aux téléspectateurs graduellement et de manière bien organisée ; ce qui rappelle la formalité connu à ce type d'interactions.

Nous avons également constaté la valeur accordée par les organisateurs de l'émission aux *témoignages*, *exemples* et *comparaisons*, ainsi qu'au *reportage*, qui font office de preuves servant à enrichir l'apport informatif de l'échange et à le rendre plus crédible, en plus de permettre plus d'ancrage dans l'actualité.

Ces détails ont aussi un grand effet de captation ; d'ailleurs ils ont été annoncés dès le discours introductif qui joue un rôle capital dans la fonction attractive de tout débat.

À ce propos, parmi les indices de cette fonction, nous avons essentiellement indiqué *l'appel aux émotions* qui se manifeste, à la fois, à travers *l'intrigue* introduite par le présentateur autour de l'exemple du jeune entrepreneur, et à travers *le discours positif* produit par les débatteurs.

Ces derniers ont donné lieu à un débat à l'image de ceux diffusés par l'émission culturelle « *Le Masque et la Plume* »⁵, car leurs interventions étaient globalement complémentaires et ils ont coopéré pour réaliser efficacement l'objectif du débat et encourager les jeunes entrepreneurs algériens.

Enfin, nous avons eu l'opportunité d'apprécier la manifestation de phénomènes en rapport au contexte du débat télévisé ; tels que le fait de vouloir donner de soi une bonne image, pour les invités, et le souci de bien mener sa double tâche, pour le présentateur.

Bibliographie

- BOLO, P. (1994), *Communiquer avec assurance*, Amsterdam : Editions Time-Life, (La puissance du mental).
- BOYER, H. dir., PAUNESCU, M-O., (2006), *Le débat en question(s) : Une analyse du débat culturel « Le Masque et la Plume »*, Paris : L'Harmattan, (Langue et Parole).
- CHARAUDEAU, P., (1997), *Le discours d'information médiatique : La construction du miroir social*, INA Nathan, (Médias-Recherches).
- CHEVALIER, J-C. et al. dir., KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006), *Les Interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, t1, 3^{ème} éd., Paris : Armand Colin, (U - Linguistique).
- MAINGUENEAU, D. (2007), *Analyser les textes de communication*, 2^{ème} éd., Paris : Armand Colin, (Lettres sup.).
- PELISSIER, N. dir., LOCHARD, G., (2006), *Les débats publics dans les télévisions européennes*, Paris : L'Harmattan, (Communication et Civilisation).

⁵ Voir supra, *Cadre interactif des débats télévisés*.

- REBOUL, O. (1991), *Introduction à la rhétorique : Théorie et pratique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- QUEMADA, B. & RASTIER, F, dir., VION, R. (2000), *La communication verbale : Analyse des interactions*, 2^{ème} éd., Paris : Hachette Supérieur, (Linguistique).
- SACRISTE, V, (2007), *Communication et médias : Sociologie de l'espace médiatique*, Editions Foucher, (Enseignement supérieur).
- TRAVERSO, V. (2004), *L'analyse des conversations*, 2^{ème} éd., Paris : Nathan/SEJER.
- VINCENT, D. dir., BURGER, M. MARTEL, G. (2005), *Argumentation et communication dans les médias*, Québec : Editions Nota bene, (Langue et pratiques discursives).

SIHAM ZEMOURA
UNIVERSITE BATNA 2
zemoura.siham@yahoo.fr

DES MATCHS D'IMPROVISATION AUTOUR DES CONTES POUR LIBERER L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FLE.

RESUME

Dans cet article, nous voudrions montrer l'impact des matchs d'improvisation autour des contes sur l'enseignement /apprentissage du FLE et notamment le développement de l'expression orale des apprenants. L'objectif principal est d'une part, mettre cette activité, peu connue, en lumière, et d'autre part, motiver les apprenants à promouvoir une attitude particulière face à l'activité d'apprentissage du FLE, en exploitant des matchs d'improvisation associés aux contes.

Mots-clés : Match d'improvisation ; conte ; apprentissage du FLE ; expression orale ; apprenant.

الملخص

يهدف هذا المقال إلى توضيح أهمية المباريات الارتجالية حول القصة و أثرها على تعلم الفرنسية كلغة أجنبية، خصوصا أثرها على التعبير الشفهي للمتعلم. مبتغانا الأساسي هو من جهة، التعريف بهذه الوسيلة التعليمية النادرة الاستعمال، ومن جهة أخرى، تشجيع المتعلم على إتقان اللغة الفرنسية عن طريق هذا النشاط التعليمي و الترفيهي في آن واحد. مع اقتراح أمثلة عدة عن هذه التقنية المدمجة مع القصة.

الكلمات المفتاحية: المباريات الارتجالية، القصة، تعلم اللغة الفرنسية، التعبير الشفهي، المتعلم.

L'enseignant de FLE essaie toujours de créer un environnement convenable pour favoriser l'apprentissage, notamment l'expression orale qui représente un défi de tout enseignant. Pour atteindre cet objectif, il consacre son expérience en raison de choisir ses activités.

Le jeu est une activité très importante en classe de FLE, le match d'improvisation est parmi les jeux qui sont peu connus et rarement exploités en classe, il représente une stratégie intéressante pour susciter la curiosité et l'intérêt des apprenants. Il est surtout un moyen de motivation ; l'apprenant ne joue pas seulement pour apprendre mais pour le plaisir aussi.

Compte tenu de l'importance de l'expression orale en classe de FLE, et dans le but de faire parler les apprenants, les motiver à agir et réagir, à vaincre leur peur, une question pertinente se pose souvent par l'enseignant de FLE, comment faire parler l'ensemble du groupe ? Et comment aider l'apprenant à prendre la parole et confronter son enseignant et ses amis ? Nous supposons qu'un match d'improvisation serait efficace et utile pour les aider à s'engager dans le jeu, s'exprimer librement et apprendre le français langue étrangère, à travers un outil qui n'exige pas beaucoup de préparation ni de matériel, quelques séances de préparation sont suffisantes dans le but d'offrir aux apprenants l'outil nécessaire pour entamer le jeu, ceci rend son adaptation, en classe de FLE importante.

L'enseignement de l'oral exige de proposer des activités qui permettent de pratiquer la langue dans des situations concrètes, selon F. Vanoy et *al* (1981 : 10) : « Enseigner l'oral implique impérativement que l'on place les personnes en formation ... en situation de communication orale réelle ou simulée ». Moreno (Tabensky Alexsis , 1997 : 37) de sa part, confirme qu'un apprenant ayant un matériel verbal mémorisé doit l'actualiser pour le réutiliser dans la situation présente, donc, si l'apprenant intègre des formes linguistiques pendant qu'il joue, il peut les réutiliser naturellement dans sa vie quotidienne.

1. Définitions

Plusieurs définitions des concepts, jeu, match et improvisation ont été formulées, partant de la définition du petit robert (Paul Robert, 1981:1046), jeu signifie : « activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain ou une perte », le jeu est souvent géré par une série de normes qui déterminent le gagnant.

Match est un concept relatif au sport, qui signifie confronter deux adversaires ou deux équipes.

Dans le dictionnaire Larousse encyclopédie l'improvisation est définie comme : « une technique théâtrale visant à faire exécuter par l'acteur quelque chose d'imprévu »¹, une activité qui propose une tâche à exécuter dont la seule aide du joueur est son pré requis.

L'improvisation est également définie par viola spolin (2001 : 46), sociologue de formation : « jouer le jeu ; tenter de résoudre un problème sans anticiper», elle voit qu'elle est une technique de communication efficace qui oblige le joueur à chercher une solution à un problème à partir d'un mot ou d'une expression. Christophe Tournier (2003 : 13) de sa part voit que l'improvisation : « n'est pas un échange d'information entre les joueurs ; elle est communication », pour lui l'improvisation est un vrai exercice pour apprendre à communiquer, en classe et en dehors de la classe.

2. Historique

Les matchs d'improvisation, cette technique créée en 1977, consiste à une concurrence entre deux personnes ou deux équipes et plus, dont l'objectif est de produire, élaborer, résoudre un problème sans préparation ni texte prédéfini.

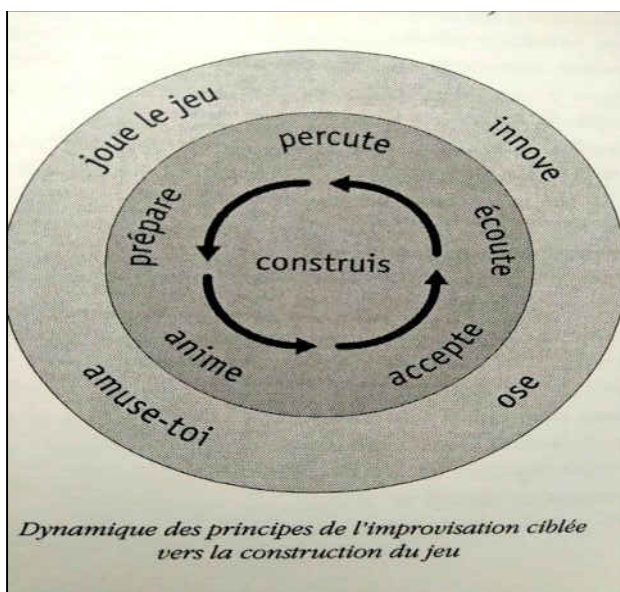
1

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/improvisation/42043.consult>
é le 10 janvier 2017.

Le premier match d'improvisation voit le jour au Québec grâce à Robert Gravel et Yvon Leduc, qui installent les principes de base de l'improvisation en associant le sport et les techniques de théâtre.

3. Les principes d'un match d'improvisation

Une question principale vient à la tête, comment exploiter les matchs d'improvisation autour des contes, en classe, à travers des activités didactiques ? Christophe Tournier (2003 : 61), dans le schéma suivant (dynamique des principes de l'improvisation ciblée vers la construction du jeu), résume les principes d'un match d'improvisation afin de faciliter son exploitation.



Le schéma montre les principes de base dans un match d'improvisation où le joueur est appelé, d'abord, à se préparer physiquement, psychologiquement et à réutiliser son bagage linguistique. Il doit accepter toutes les questions, n'hésite pas et essaie toujours de s'amuser tout en écoutant attentivement son adversaire pour ne pas perdre des points. Le joueur joue et construit le jeu avec

spontanéité en cherchant ce qui est nouveau, comme le souligne Donald W. Winnicott (2002 : 99) « c'est en jouant que l'individu apprend à être créatif », il essaie d'installer un climat performant grâce à son animation. Il faut oser et se lancer dans le match d'improvisation sans avoir peur pour résoudre le problème et gagner des points en plus. Jean Piaget (Donald W. Winnicott, 2002 : 99) qui s'intéresse au jeu, y voit un excellent moyen pour construire les connaissances et pour la création.

En parlant des matchs d'improvisation, nous pouvons se référer à un jeu qui existait depuis longtemps dans notre société, et que l'on jouait en arabe et en français, il a presque les mêmes principes qu'un match d'improvisation, il exige qu'on forme deux équipes, chacune trace un tableau dans lequel on mentionne les éléments à chercher (des noms propres, des fruits, des légumes, des pays, des capitales, ...), qui commencent par la même lettre, choisie au début du jeu, et chaque groupe fait des efforts pour trouver plus de mots, celui qui trouve plus de mots sera gagnant. C'est un jeu de langue destiné à divertir, à se cultiver et en même temps apprendre la langue française.

4. Importance des matchs d'improvisation autour des contes en classe de FLE

Nombreux sont les objectifs que l'enseignant peut atteindre en exploitant des matchs d'improvisation autour des contes, avec ses apprenants :

Les matchs d'improvisation permettent de faire découvrir et exploiter l'improvisation en classe de FLE, comme moyen efficace pour développer la compétence orale des apprenants et les aider à pratiquer le français langue étrangère, à travers cette technique, dans le but du perfectionnement de la maîtrise de la langue française.

Ils conduisent à construire des situations de communication significatives qui sortent du cadre étroit et restreint de la classe, comme le souligne F. Vanoy et *al.* (1981 : 9) : « L'oral est quelque

chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnages qui (se) parlent. Les situations de communication orale doivent se vivre». Montrer que les matchs d'improvisation représentent une technique importante de communication.

C'est une technique efficace afin de motiver les apprenants et les aider à s'exprimer librement sans avoir peur. À travers le travail en groupe, les apprenants peuvent oser et s'engager spontanément.

Il n'est pas rare de rencontrer des apprenants qui présentent des difficultés au niveau de la prononciation et qui n'ont pas l'opportunité de parler français, tout le temps en classe et en dehors de la classe. L'apprenant à travers ce jeu s'engage et s'intègre dans le groupe, ce dernier permet de faire un travail collectif efficace en apprivoisant l'appareil phonatoire à la prononciation juste et à haute voix. Jacob Lévy Moreno suppose qu'un apprenant peut grâce au travail de groupe, vivre une situation de communication ; situation naturelle avec toutes ses normes, ce qui l'aidera à trouver les idées et les expressions pour les dire, Moreno Jacob Lévy (1984 : 60) voit que : « progressivement, une équipe entraînée peut s'abstenir d'utiliser toutes les techniques de communication ... et s'appuyer sur le facteur médial qui conduit l'esprit à prévoir les idées et les actions du partenaire ».

Cette technique permet de s'ouvrir sur le monde et les cultures d'autrui, ce qui crée un chemin vers les mots, les expressions et les structures de la langue, et mène à la maîtrise de ses règles, Jean Perrot (2011 : 136) voit que : « le jeu introduit de la souplesse dans la règle et une liberté de l'esprit par rapport aux règles de la culture ... il favorise l'apprentissage de ces mêmes règles et la connaissance des formes et structures littéraires».

Avant d'aborder le match d'improvisation, l'enseignant doit effectuer des activités préparatoires et consacrer quelques séances à lire et raconter des contes en classe, présenter des personnages, expliquer des événements ainsi que les morales qui clôturent les uns et les autres. Comme chaque jeu consiste en l'affrontement de deux équipes, il est d'abord appelé à former deux groupes, un animateur

doit présenter le jeu et expliquer ses règles, désigner le groupe qui commencera le premier et désigner un arbitre qui veillera sur le bon déroulement du match, en respectant les réglementations et mentionnera les notes de chaque équipe, ainsi l'arbitre arrivera en fin du jeu, à désigner le gagnant. Les apprenants qui n'arrivent pas à participer au jeu, peuvent supporter leur équipe, chose qui les encouragera à jouer prochainement.

5. De la bonne utilisation des matchs d'improvisation autour des contes

La liste des exemples de match d'improvisation autour des contes est quasiment infinie, nous proposons quelques-uns, à exploiter en classe de FLE :

Le premier match d'improvisation peut se baser sur des informations générales autour des contes, comme les titres, les personnages et les objets magiques. Pour son bon déroulement, chaque jeu doit être précédé d'un moment de clarté et suivi d'un bilan, dans un match d'improvisation, l'enseignant doit former deux équipes de deux ou plusieurs apprenants dans chacune. Le jeu consiste qu'un premier joueur donne un mot, le deuxième joueur donne un autre mot et le premier ou un de ses camarades de groupe, donne un troisième mot qui relie les deux premiers, par exemple : Le premier donne un titre d'un conte (Aladin et la lampe magique), le deuxième trouve le héros (Aladin), le troisième joueur doit trouver l'objet magique utilisé par le héros (une lampe magique).

Le deuxième match peut prendre son point de départ par une mimique, le premier joueur exprime par une mimique, un titre d'un conte, le deuxième joueur essaie de le trouver et le dire oralement à haute voix, à son tour, il lui exprime, toujours par une mimique un personnage, ou un héros, celui qui n'arrive pas à interpréter la mimique perd et sera remplacé par un autre joueur, en revanche l'autre équipe gagne et un point sera marqué au tableau.

Le troisième match propose aux joueurs de compléter un évènement ; le premier joueur raconte un évènement extrait d'un conte, le deuxième joueur continue rapidement la suite, celui qui se bloque perd et son adversaire gagne un point. Le deuxième joueur à son tour propose un évènement, le premier enchaîne jusqu'à ce qu'ils arrivent à la fin du conte ou de la séquence de scène.

Le quatrième match, relatif au troisième, mais cette fois-ci, il impose de passer par l'intrigue ; un joueur raconte un évènement en passant par l'intrigue : le deuxième joueur trouve un autre évènement d'un conte différent, il le raconte en passant toujours par l'intrigue et ainsi de suite. Le joueur qui va jusqu'au bout sera gagnant.

Le cinquième jeu se base sur l'enchaînement dont un joueur donne un titre d'un conte ou un nom d'un personnage, le deuxième doit trouver un autre titre ou un nom commençant par la dernière lettre prononcée. Et ainsi de suite, celui qui arrive à dire plus de titres ou de noms, il gagne.

Le sixième match d'improvisation consiste à donner un héros (par exemple : Blanche neige), c'est au deuxième groupe de trouver immédiatement son ennemi (sa marâtre) ; celui qui n'arrive pas à le donner sera la perdant. L'enseignant peut le faire avec plusieurs contes.

Le septième match dans lequel les joueurs sont appelés à connaître les titres des contes, chaque conte avec ses personnages et son héros ainsi que les évènements. Joueur 1 propose un héros, joueur 2 propose un personnage appartenant au même conte, joueur 1 enchaîne par un évènement principal, joueur 2 passe à l'intrigue, à chaque fois qu'un joueur arrive à résoudre le problème, son groupe gagne un point. En fin du jeu, l'arbitre doit compter les points pour désigner l'équipe gagnante.

Le huitième match donne comme consigne aux joueurs : propose un titre d'un conte, trouve son auteur, raconte ses évènements. Le premier joueur propose un titre d'un conte, le deuxième joueur doit

trouver son auteur, le premier raconte le conte en passant par les évènements principaux.

Pour raconter le conte, le joueur doit structurer sa narration en respectant le schéma structural de Propp, qui propose ces trois parties, situation initiale, déroulement des évènements et la situation finale, en employant les formules introductives et les formules de clôturer et terminer par une morale.

Conclusion

Notre réflexion a montré que l'improvisation est une discipline dont les possibilités d'exploitations sont infinies. Ainsi, les matchs d'improvisation autour du conte – qui demeure jusqu'à présent une source importante de savoirs et d'inspirations – représentant une technique accessible, efficace et nécessaire. En effet, tout en stimulant l'apprenant, cet outil l'encourage à s'exprimer librement, le motive donc à communiquer tout en l'aidant à vaincre la peur et les hésitations. Ce moyen qui permet d'apprendre en se divertissant, mérite d'être exploité en classe de FLE, à tous les niveaux, en adaptant le contenu aux besoins des apprenants.

Bibliographie

- BLOCHET P., MAIRAL C, BARDET G. et al (2002). *Maitriser l'oral petite section*, Luçon, Magnard, Paris, p.98-99.
- RAYMOND (de) J-F. (1980), *l'improvisation*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, p. 60.
- MORENO J. L. (1984), *théâtre de la spontanéité*, Trad. De Jean- François de Raymon, Monaco, Epi, p.60.
- PERROT J. (2011), *Jeux et enjeux du livre d'enfants et de jeunesse*, Editions de la librairie, Paris, p.136.
- SPOLIN V. (2001), *Theater games for the lone actor*, A Handbook, p.45.

- TABENSKY A. (1997), *Spontanéité et interaction, le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, l'Harmattan, Paris, p.37.
- TOURNIER Ch. (2003), *manuel d'improvisation théâtrale*, édition de l'eau vive, Paris, pp.13-61.
- VANOY. F, J. Mouchon et J.-P. Sarrazac (1981), *Pratiques de l'oral, écoute, Communications sociales, Jeu théâtral*, Armand colin, Paris, pp.9-10.

Dictionnaire

- ROBERT P., *Petit robert*, Paris, 1993, p.1046.

Site internet

- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/improvisation/42043>.consulté le 5 janvier 2017.

AMEL IMEN SALHI
UNIVERSITE ALGER 2
amel_miral@yahoo.fr

MANUELS SCOLAIRES DE PREMIERE ANNEE SECONDAIRE : ETUDE DE LA DIMENSION INTERCULTURELLE

RESUME

La langue française est une des langues les plus importantes sur la scène internationale, notamment en Algérie elle occupe une place privilégiée, toutefois ,actuellement, elle connaît une véritable situation de blocage, tant à l'oral qu'à l'écrit, les apprenants semblent incapables de réinvestir les réflexions et les connaissances acquises pour l'élaboration de productions personnelles, car l'enseignement du FLE en Algérie était pendants longtemps basé sur une accumulation du savoirs linguistiques tournant le dos ainsi, à la composante culturelle .

L'étude que nous avons menée, porte sur le manuel de 1ère année secondaire, nous avons tentée d'analyser tous les textes de la lecture compréhension afin d'interroger la nouvelle réforme et voir ce qu'elle apporte de nouveau concernant la dimension culturelle qui était prise à la légère et qui a été, en partie, la cause du déficit constaté en matière d'apprentissage du français en Algérie.

Mots clés : Apprentissage, le français, l'interculturel, reforme éducative.

الملخص

تعتبر اللغة الفرنسية من بين أهم اللغات على مستوى الساحة الدولية لاسيما في الجزائر حيث تستحوذ على مكانة هامة بيد أنها تعرف حاليا حلة من الانسداد من الناحية الشفوية والناحية الكتابية إذ يبدو أن المتعلمين غير قادرين على إعادة استثمار الأفكار والمعارف المكتسبة لإعداد إنتاج شخصي، لأن تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر ارتكز على تراكم المعرفي اللغوي وإغفال عامل البعد الثقافي.

لقد تمحورت الدراسة التي قمنا بإعدادها حول كتاب السنة الأولى ثانوي، وبمعنى آخر بحثنا في الإصلاحات الجديدة والنظر في ما حملته في إضافة فيما يتعلق بالبعد الثقافي، هذا الأخير لم يخصص بالعناية الكافية بحيث كان أحد أسباب ضعف تعلم اللغة الفرنسية بالجزائر.

الكلمات المفتاحية: التعلم – الفرنسية – التفاعل الثقافي – إصلاح المنظومة التربوية.

À l'heure de la mondialisation, l'ouverture sur l'autre demeure une exigence, la pluralité culturelle est au cœur de notre vécu social. La diversité des comportements, des valeurs et des modes de vie a été l'origine des tentatives pour trouver des raccourcis afin de réduire la distance sociale entre les groupes ethniques pour vivre, travailler ensemble, se parler, se comprendre et communiquer.

Ce contact entre les cultures occupe une place importante au sein des recherches. Des anthropologues, des sociologues et des didacticiens s'y intéressent. À cet égard, les spécialistes et praticiens de l'éducation consacrent une partie importante de leurs recherches à l'introduction de l'interculturel dans le domaine de la didactique du F.L.E. Cette approche demeure une nécessité pour assurer un apprentissage efficace, introduire la dimension interculturelle en classe, préparer l'apprenant à tout contact avec l'étranger et surpasser tous les obstacles et les malentendus liés au contact des individus d'origine culturelle différentes ; autrement dit réduire les représentations négatives envers la langue étrangère et parvenir à un changement qui ne soit pas conflictuel pour l'apprenant.

En effet, l'apprentissage linguistique seul ne permet pas de connaître et de comprendre les pratiques culturelles, les valeurs, les modes d'actions et les pensées d'une société, tout processus d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère nécessite une dimension pertinente, vu la place qu'occupe la communication dans un échange des interlocuteurs d'origine culturelle différente. La présence primordiale d'une dimension culture /civilisation explique le fait que chacun parmi nous aura besoin non pas seulement des codes linguistiques pour communiquer en langue ; mais plutôt à des pratiques pertinentes de ces codes dans des situations de la vie quotidienne (M. Byram et T.Planet, 2000 :12).

Problématique

Nous allons nous interroger sur ce que l'éducation interculturelle en Algérie représente en termes d'objectifs et d'enseignements.

Nous nous intéressons à la dimension interculturelle au niveau secondaire. Nous allons voir si la réforme de 2000 (réforme Benzaghoul) a tenu compte de cette dimension ou non. Car augmenter le volume horaire du français ne suffirait pas lui seul, mais c'est la qualité des méthodes et la performance des enseignants qui compte.

Nous nous intéressons à voir donc quelle est la place de la compétence interculturelle, en tant qu'innovation éducative, dans les nouveaux programmes ? Autrement dit, nous analyserons tous les textes de la lecture compréhension afin de chercher toutes les traces culturelles et voir si le choix des textes favorise un enseignement interculturel ou non ?

1. L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes

Depuis plusieurs années, les spécialistes et praticiens de l'éducation consacrent une partie importante de leurs recherches dans l'objectif de préciser la place et le rôle de toute intégration de la culture étrangère dans un contexte académique. La composante culturelle s'est imposée comme un objet de réflexion d'une discipline « la didactique des langues ». C'est pourquoi, certains didacticiens appellent ce domaine « la didactique des langues/cultures ».

À cet égard, J.-P.CUQ et I.GRUCA annoncent que :

« beaucoup de didacticiens, comme R.GALISSON, ajoutent toujours « et cultures » à la lexie didactique des langues. Adhérant l'idée qu' 'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sous y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome » (p59).

Faire de l'interculturel en classe pourrait préparer l'apprenant à tout contact avec un interlocuteur étranger dont le système culturel est différent du sien afin d'éviter malentendu ou choc culturel, à l'issue de l'échange entre deux individus d'origine culturelle et ethnique différentes.

Selon Leclercq J-M :

« Le contact avec une autre culture « S'impose immédiatement dans l'enseignement des langues étrangères puisque tout contact d'une personne avec une autre langue que la sienne constitue d'emblée un contact avec une autre culture, et peut-être surtout pour beaucoup de jeunes une première occasion de sortir de leur univers habitue. ». (2002, p. 23).

D'après Michel Candelier et ses collaborateurs, l'approche interculturelle constitue une des quatre approches plurielles des langues et des cultures. Par « approches plurielles », comme l'auteur nous l'explique, on entend « *des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles* ». (2007, p. 07).

Quant aux autres approches plurielles des langues et des cultures, il s'agit de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension entre les langues parentes et de la didactique intégrée des langues apprises.

Parallèlement, Maddalena de Carlo résume l'éducation interculturelle ainsi :

Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente .(1998,p.44).

Elle inscrit cette éducation interculturelle surtout dans les cours des langues étrangères puisque que l'apprentissage d'une nouvelle langue amène forcément une rencontre avec d'autres cultures.

2. Démarche méthodologique

La didactique des langues étrangères admet que la langue et la culture sont intimement liées, elles sont indissociables, la classe de langue doit être un espace où se rencontre les deux cultures, celle de l'apprenant et celle de la langue étrangère. De ce fait, nous allons analyser les 67 textes de la lecture analytique du manuel de la première année secondaire, filière lettre, afin de voir si les concepteurs de ces nouveaux manuels ont tenu compte de la dimension interculturelle qui était pendant longtemps négligée. Dans cette perspective nous nous intéressons dans cette recherche à examiner la place de l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien entre autre les textes de compréhension du manuel de 1^{ère} année secondaire. Nous cherchons à voir à quel degré la dimension interculturelle est insérée dans la nouvelle réforme du système scolaire algérien

Nous allons voir comment ces concepteurs de programmes des trois manuels ont procédé pour exploiter ces potentialités culturelles (des références culturelles à la France, à son histoire, à sa culture, à sa civilisation et à des références culturelles à l'espace Francophone).

Pour analyser notre corpus, nous avons élaboré une grille d'analyse en nous inspirant de plusieurs travaux¹, cette grille nous permet d'une part de faire une étude méthodologique objectif du contenu, d'autre part de découvrir les indices interculturels.

-
- ¹ Pour élaborer cette grille d'analyse nous avons fait appel aux travaux de François Richaudeau : « Conception et production des manuels scolaire » guide pratique, Unesco 1979.
 - Les grilles proposées par un groupe de professeurs de l'Académie de Poitiers sous la direction de Mesdames BAUBE et REROLLE. Et les grilles de Janine Courtillon.

Grille d'analyse des textes

- **Titre :**
- **Source :**
- **Type de texte :**
- **Page :**

1/ Le texte présente -t-il des questions hypothèses ?		
2 Le titre reflète-t-il le contenu le plus fidèlement possible ?		
3/ Le titre incite-t-il les élèves à lire avec enthousiasme le texte ?		
4// Le texte présente-t-il un problème de lisibilité ?		
5/ Est -il accessible au niveau des élèves ?		
6/ Est-il accompagné de supports iconographiques ?		
7/ Apportent ils certaines informations que ne contiennent pas de textes ?		
8/ Offrent-ils un apport culturel ?		
9/ Les éléments socioculturels de la langue enseignée sont-ils intégrés dans la méthode ?		
10/ Le texte présente-il d'autres cultures ? *Nationale : *Française : *Autres : -Ces présentations, sont-elles : a/Stéréotypées b/Riches et variées		
11/ Le texte présente une pragmatique culturelle ?		
12/ Le texte vise une compétence communicative ?		

3. À La recherche de la dimension interculturelle dans les textes

3.1. Analyse formelle des textes

L'acte de lire a pour finalité de construire le sens du texte, la lecture active un processus cognitif et participe à la construction du sens, en effet savoir lire c'est comprendre une représentation mentale que l'auteur a voulu nous faire passer. Selon Sophie Moirand : « *comprendre, c'est produire de la signification (et non en recevoir)* » (1982, p. 130). La compréhension du lecteur est nécessaire pour actualiser le contenu et élaborer le sens en mettant en œuvre des opérations mentales complexes, où l'implicite requiert sa participation pour construire la signification de l'énoncé. Dès lors le lecteur sélectionne des références culturelles, il les comparera avec ses acquis antérieurs, son expérience personnelle, sa personnalité et sa connaissance du monde. Autrement dit l'étude des textes dans cette visée permet de rattacher des idées secondaires à une idée directrice, de faire apparaître les rapports qu'entretiennent ces différentes idées entre elles.

La compréhension/Lecture analytique est une activité qui fédère les autres compétences telles que la compétence linguistique, la compétence culturelle et la compétence communicative. En outre les questionnaires accompagnants les textes permettent de découvrir le texte dans toutes ses dimensions et favorisent l'interaction entre les participants, comme le souligne ; Bakhtine : «Aucun énoncé en générale ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement de toute cette situation sociale complexe dans laquelle il a surgi. »(1984, p.50).

La méthode préconisée par la nouvelle réforme éducative repose sur le fait que l'apprenant participe à son apprentissage, l'étude de la langue se fait en deux niveaux ; l'apprenant doit lire, apprendre, prêter attentions aux indices et aux intentions du locuteur, à la

structuration textuelle, des lors, les faits de langue ne sont pas étudiés pour lire mais aussi pour produire (Dalila Abadi, 2012, p.34).

Notre corpus, regroupe plusieurs genres, plusieurs types de textes : le roman, la nouvelle, le récit, le conte, la lettre, la poésie, la fable, la BD et les articles de presse sans oublier les autres textes non identifiés. Ces textes sont représentés par occurrences différentes. Aprioris, nous constatons que le narratif occupe une large place, la représentation de certains genres tels que, le roman et la nouvelle est fréquente à des proportions élevées.

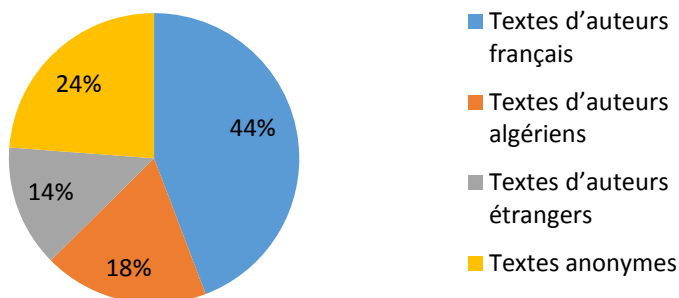
De surcroît, notre manuel traite plusieurs sujets, les thèmes abordés paraissent riches et variés, notre but de recherche est d'analyser ces thèmes, choisis et repérer toutes traces interculturelles.

D'après un recensement des textes que nous avons fait, nous pouvons dire que le manuel de première année est imprégné de culture étrangère, notamment la culture française. En effet dans le tableau ci-dessus ,112 textes ont été identifiés d'un total de 147 textes.

La majorité de ces textes sont d'auteurs français comme il est mentionné ci-dessous, au total nous avons relevé :

Textes d'auteurs français	65	————→	44,21 %
Textes d'auteurs algériens	27	————→	18,36 %
Textes d'auteursétrangers	20	————→	13,60 %
Textes anonymes	35	————→	23,60 %

Le choix des auteurs du manuel



D'après ces résultats, on peut constater en effet que l'interculturel est introduit dans le manuel, les auteurs étrangers priment, notamment les auteurs français.

Le choix des auteurs français fait référence à de nombreux courants (classicisme, réalisme, romantisme, naturalisme) et périodes (19^{ème} siècle, contemporains). Nous citerons à titre d'exemple des auteurs de 19^{ème} siècle. La Fontaine page 77, V. Hugo page 82, A. Daudet page 96, E. Zola page 157/186. C. Baudelaire page 163, G. Flaubert page 164, J. Verne page 60.

Les auteurs algériens occupent une place peu importante, la culture algérienne occupe une place peu importante par rapport à la culture française, la majorité des extraits présents sont des articles de presse ou des extraits de magazine nous avons relevé qu'un texte de M. Feraoune, 2 textes de J. Amrouche et un seul texte de M. Dib.

Les concepteurs de programmes semblent rompre avec le texte littéraire pour présenter la culture algérienne et optent pour l'article de presse ou de magazine, Par ailleurs, certains extraits sont présentés anonymement, ne comportant ni titre, ni référence bibliographique justifiant leur présence exclusive à la seule fonction d'appui à l'objectif attendu.

En effet nous avons relevé 35 textes anonymes dont 4 textes avaient comme référence « Les auteurs, les autres textes sont présentés anonymement.

Quant, aux auteurs étrangers nous avons relevé 20 textes d'auteurs étrangers, présentant différents pays.

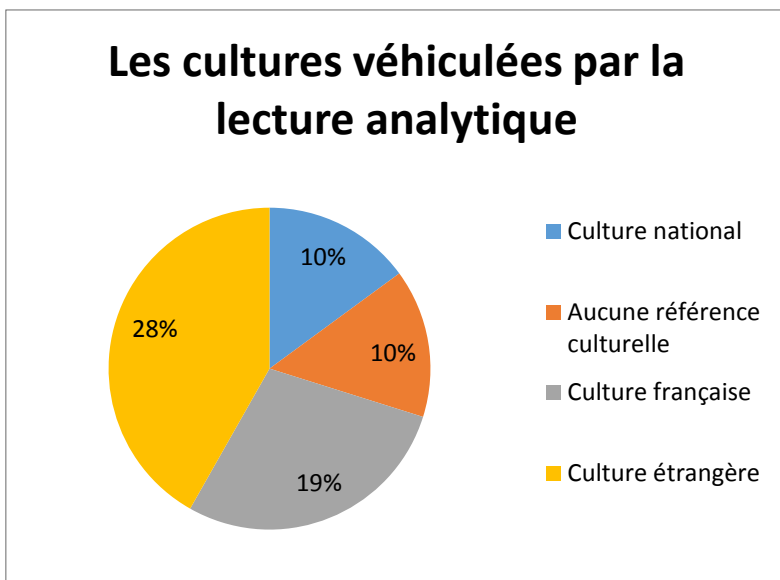
L'anthroponymie étrangère semble faire partie intégrante du manuel car les noms des auteurs permettent de se reporter à la culture de l'autre, chose que nous confirmerons quand nous analyserons les textes.

3.2. Analyse du contenu des textes

Au premier abord nous pouvons constater une réelle volonté de changement, les supports des projets prennent plusieurs genres : roman, nouvelle, conte, récit, poésie, article et lettre ainsi que plusieurs thématiques : La diversité linguistique, l'homme et son environnement, les loisirs, le sport et les nouvelles technologies, l'interculturel et le socioculturel sont introduits dans le nouveau manuel de 1^{ère} année secondaire, chose que confirme aussi T. Bouguerra page 36-37.

À travers l'étude de tous les textes de compréhension de l'écrit 'lecture analytique' ainsi que tous les questionnaires d'accompagnement, nous avons pu relever les constats suivant :

Sur les 67 textes, 19 textes présentent la culture française, 28 textes présentent la des cultures étrangère, 10 textes présentent la culture nationale et 10 textes ne présentent aucune références culturelles.



Comme nous voyons dans ce diagramme les références à la culture étrangère prennent le devant, dans notre analyse des textes nous avons pu relever les cultures suivantes : Africaine, Grecque, Latine, Phénicienne, Hébreu, Égyptienne, Chinoise, Japonaise, Suisse, Canadienne, Belge, Italienne, Allemande, Européenne, Suédoise, Anglaise, Américaine, Espagnol, Romaine, Cubaine, Thaïlandaise, Indienne et la culture de l'Orient.

Par ailleurs la culture française prend la deuxième position, comme le montre le diagramme avec 19 textes, ces derniers sont d'auteurs contemporains et classiques à priori la composante culturelle semble y'être dans notre corpus, nous citons :

- Les deux textes de J. Michelet et Foncin page 31 où il est question de décrire 'Le Rhône', l'un des fleuves les plus importants en France.
- Le texte de J. Prévert page 140 où l'apprenant à travers le lexique employé peut devenir le mode de vie français.
- Le texte de J. Renard page 109 où l'auteur présente les relations affectives à l'intérieur d'une famille étrangère.

Toutefois, pour la plupart des textes d'auteurs français ou autres il est question de représenter une culture générale, reposant généralement sur des réalités universelles (texte page 7 de Mataillet sur la diversité linguistique en Afrique et dans le monde, L'alimentation page 34, L'homme et son environnement page 40, Initiation à la science page 43, La tauromachie, page 103, ... etc.). Les références aux français, leur mode de vie, leurs attitudes, leurs normes sociales ne semblent pas être présentes dans ces textes-supports, en effet dans les 19 textes d'auteurs français, les paramètres socioculturels de la langue enseignée se contentent d'une part de l'emploi de la toponymie et de l'anthroponymie française tel :

- Le texte de Jacques Prévert page 24, textes de J. Verne page 160, les deux textes de la Fontaine pages 77-180. De surcroît, ces paramètres sont souvent sous-jacentes, la culture ne se donne pas à voir expliciter tel est le cas des textes suivantes :
 - Les trois textes de la page 48 de L. Bertrand / G. de Marpassent / C. Ferrere, qui note l'amour que porte ces trois auteurs françaises à la ville d'Alger.
- Le texte de Balzac page 176 qui traite le conflit de la Normandie et de la Bretagne (L'Ouest de la France, entre l'armée de la Jeune République et les chouans) dans ce texte les traces culturelles sont cachées, il s'agit d'une simple description physique d'un soldat.
- Dans ce support, c'est à l'enseignement d'assurer l'acquisition de la compétence culturelle, la tâche lui revient, il doit trouver des pistes pour faire intégrer et puiser cette notion primordiale, par exemple, il leur demande de faire une petite recherche sur Balzac et son œuvre, car Balzac apporte aux lecteurs des éléments de la société à un moment de son histoire.

De ce fait, il est important d'introduire le plus souvent ce genre de textes littéraire car la littérature témoigne du culturel, elle est une source d'intérêt pour les historiens, révélant les conduites, les conditions et les représentations d'une communauté, Henri Besse exprime ainsi la prééminence de celle-ci sur les autres formes de

savoirs : « Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourent à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience, nous paraît être un de ces savoirs ». (Besse, cité par A.Séoud,1997,p.57).

Parallèlement, le but d'apprendre une langue étrangère est de savoir l'utilisée dans des situations d'interlocution pour différents but en prenant en compte les contraintes de la vie sociale autrement dit, faire acquérir à l'apprenant une compétence communicative.

En effet parmi les composantes de la compétence communicative, figure la composante sociolinguistique qui selon le CECRL :

Renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse ; régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de la culture différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (CECRL, 2000, p.18).

Ces paramètres socioculturels ne semblent pas suffisamment présents dans les activités de lecture, la majorité des textes visent à exploiter le linguistique et le sémantique.

Pour Philippe Blanchet et Daniel Coste (2010, p. 89), amener l'apprenant algérien à connaître le monde ce n'est pas l'enfermer dans le cadre étroit d'une nation, ni même dans celui, dépassé, d'une structure géopolitique, c'est l'aider à se situer parmi les nombres de la communauté qui ont en partage le français et à prendre conscience de son identité en la confrontant à celle de l'autre, comme le précise si bien P. Charaudeau : « *L'enseignement, et particulièrement celui des langues, devrait être l'occasion d'inculquer cette complexité identitaire, l'occasion de découvrir l'autre pour soi' d'apprendre*

que 'l'autre-moi' se fait à travers 'l'être-autre' ». (cité par Blanchet et Coste, 2010, p. 89).

La troisième position dans le diagramme est occupée par les références nationales (10 textes) et 10 autres textes qui ne visent aucune culture, généralement c'est des textes qui visent à acquérir une compétence linguistique ou une vérité générale universelle.

Quant aux textes de cultures nationale, sont au nombre de 10 comme nous l'avons déjà cité, ils occupent une place peu importante par rapport aux textes français, ce qui est judicieux à notre avis, car la culture maternelle de l'apprenant joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage des langues étrangère comme le confirme Henri Besse, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être dissocié de sa culture sous prétexte de préserver l'identité première, ce qui conduirait l'élève à se fermer sur lui-même. En faisant prendre conscience des différences culturelles, l'élève relativise ; il comprend mieux et compare. Une démarche interculturelle est constituée de va-et-vient entre la culture de l'Autre et soi. Les œuvres littéraires sont représentatives des pratiques culturelles d'une société. La littérature algérienne d'expression française représente un intermédiaire entre l'école et la société ; son enseignement favorise la reconnaissance d'une identité propre lorsque l'élève est en situation de langue maternelle. (1993, n° 254).

Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons dire que notre manuel présente des progrès, cette composante qui était pendant longtemps négligée est présente dans nos textes, les concepteurs de programmes l'ont introduite dans notre corpus. Toutefois sa présence reste toujours réduite, car la majorité des textes analysés visent d'une part, une culture générale, les textes ne présentent pas la culture française au sens propre du mot (mode de vie, mœurs, fêtes et religion, attitudes...etc.) ils se limitent à un simple vocabulaire toponymique ou anthroponymique. D'autre part,

souvent, sa présence est sous-jacente, elle ne se donne pas à voir clairement, il est au devoir des enseignants de la faire resurgir afin de l'expérimenter.

Au vu de ces constats, nous pensons, qu'il est nécessaire d'insérer cette compétence de plus en plus dans nos manuels, et imprégner les apprenants de la culture de la langue enseignée afin de pouvoir l'utiliser hors situation d'apprentissage, dans un contexte socioculturel.

Pour conclure, nous nous autorisons à dire, qu'il est impératif aujourd'hui d'enseigner avec la contribution didactique d'enseignants convenablement formés des nouvelles théories est démarches pédagogiques des ressources appropriée avec l'utilisation optimale du temps consacré à l'apprentissage des langues.

L'enseignement du français doit être considéré dans un esprit global et unitaire, sans cloisonnement de cycles. Il s'agit d'abord des changements de type qualitatif, cela implique une rénovation en profondeur des contenus et des méthodes. Le dispositif pédagogique en général (programmes, stratégie d'enseignement/apprentissage, outils didactiques) doit être soumis à une analyse fine et sans complaisance. Comme le confirme J.M Rosier « l'entrée par le biais de la formation dans le champ de l'éducation montre que la didactique n'est pas seulement une discipline de référence pour la pratique enseignante, elle est une discipline d'action et d'intervention. »(cité par Benhouhou , 2002, p. 101).

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, paris : Gallimard.
- BALANCHET, P. & COSTE, D. (2011). *Regards Critiques sur la notion d'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- BYRAM, M. & PLANET, T. (2000). *Manuel (coord et édité par) identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Ed du conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2007). *À travers les langues et les cultures, Série de rapports recherche et développement du CELV, Conseil de l'Europe*.
- CUQ, JP. & GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- CARLO (DE), M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Henri BESSE. (1993). *Cultiver une identité plurielle*. in *Le français dans le monde*, n°254, p.42-48.
- LECLECQ J, M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation* : édition du conseil de l'Europe
- SEOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hotier Didier. « Pour une démarche interculturelle ».
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- CECRL, (2000). *Apprendre, Enseigner Évaluer*. Unité des poétiques linguistique, strasbourg. www.coe.int/lang.

Thèses consultées

- ABADI Nabila, (2012), *Pouvoir de l'image et signification du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Université de Batna.
- BENHOUBOU Nabila, (2007), *L'enseignement de français en Algérie, L'écrit et L'évaluation de l'écrit dans le système scolaire, Bilan et perspective*, Université d'Alger.

IMANE OUAHIB
UNIVERSITE DE BLIDA 2 – LOUNICI ALI
imanemelzi9@yahoo.fr

ROLE DE LA CONSCIENTISATION DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE LECTURE

RESUME

Dans le cadre de cet article, nous nous interrogeons sur l'impact des pratiques pédagogiques dites de conscientisation sur le développement des compétences de lecture des étudiants, futurs enseignants de FLE. Quels effets produit cette pédagogie sur l'utilisation et le développement du processus métacognitif ? À partir d'une recherche- action, nous rendons compte des résultats obtenus par les étudiants en compréhension de l'écrit, avant et après notre intervention pédagogique.

Mots-clés : pédagogie de la conscientisation – enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit – compétence de lecture.

الملخص

في هذا المقال، فإننا نتساءل عن تأثير الممارسات التعليمية المسمات بالوعي على تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب ، معلمين اللغة الفرنسية في المستقبل . ما آثار هذا التعليم على استخدام وتطوير عملية ما وراء المعرفة؟ من البحث والعمل، نقدم تقرير النتائج التي حصل عليها الطلاب في القراءة ، قبل وبعد التدخل التعليمي الذي قمنا به.

الكلمات المفتاحية : بيداغوجيا الوعي - تعليم / تعلم القراءة والكتابة - مهارة القراءة

La lecture constitue une activité importante dans la formation universitaire en générale et plus spécifiquement dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère. Cette activité récurrente crée un espace de liberté, développe l'autonomie et l'émancipation pour celui qui la maîtrise. Notre propre recherche (Ouahib, 2016) dans ce domaine nous amène à considérer l'impact du projet de lecture tel qu'il est construit par les étudiants à l'université et qui influence (positivement ou négativement) le développement de leurs compétences de lecture. Si les représentations sont constitutives des compétences (Dabène, 1987, Reuter, 1996/2000) elles jouent un rôle clé dans leur développement car, « l'acquisition des savoirs passe par la déconstruction de certaines représentations sociales, notamment celles qui introduisent une rupture entre le littéraire et le non-littéraire, par une revalorisation des pratiques dites « ordinaires » et par l'intégration de nouveaux savoirs » (Dabène, 1995. 169).

Les pratiques influencent les représentations des étudiants qui sont partie intégrante des compétences et donc agissent sur leurs performances. De ce fait, l'intervention didactique doit les prendre en compte dans la construction des savoirs et savoir-faire.

Compte tenu de ce qui précède, nous considérons que l'évolution des compétences de lecture est conditionnée par la définition du projet scolaire dans lequel se déploie cette compétence. Ainsi, la réussite ou non d'une tâche est liée non seulement à l'interprétation de celle-ci, mais à toutes les pratiques didactiques, les valeurs et les représentations qui la sous-tendent (Bautier, 2001).

Dans la continuité de cette réflexion, une question qui nous semble importante s'impose : quelles pratiques pédagogiques privilégier dans la formation des étudiants, futurs enseignants de FLE, en lecture compréhension afin de leurs permettre

d'acquérir une compétence de lecture et de pouvoir la transmettre à leur tours ? Notre réflexion s'appuie sur l'hypothèse suivante : puisque apprendre peut être considéré comme la capacité pour l'apprenant de transformer son système de représentations, pour l'aider à effectuer les apprentissages prévus, il apparaît essentiel pour l'enseignant de solliciter le processus métacognitif de l'apprenant en l'amenant à réfléchir sur son propre apprentissage dans le cadre d'une pédagogie de la conscientisation. L'objectif devient alors de développer une pédagogie de la conscientisation, afin d'engager l'apprenant dans une démarche métacognitive d'intériorisation et d'objectivation.

1. Quelques jalons pour la définition d'un cadre théorique

La recherche que nous avons menée se situe dans le cadre d'une approche cognitive de l'enseignement/apprentissage de la compétence de lecture. Nous mentionnerons ici d'autres travaux qui nous semblent intéressants dans la construction de notre réflexion.

Le sujet lecteur. Les recherches entreprises par des théoriciens de la lecture littéraire (Picard, 1986, Jouve, 1993), définissent le lecteur comme un sujet en trois dimensions, utilisation des représentations individuelles et collectives, l'appropriation et la distanciation et création de lecture subjective, car il opère simultanément différentes attitudes et actions lors de la lecture. Ces dimensions agissent en complémentarité et ne peuvent être envisagées comme étant consécutives ou séquentielles ; elles sont plutôt simultanées et interdépendantes.

Le sujet lecteur occupe une position privilégiée dans l'enseignement de la littérature. En effet, son évolution au sein

de l'environnement de la classe -de littérature- qui constitue une communauté interprétative et discursive, lui permet de se distinguer de l'ensemble des autres étudiants. Dans cette communauté, les trois pôles de la relation didactique sont donc impliqués : l'enseignant met en place des situations et des activités où le texte littéraire, objet d'enseignement, est défini comme un phénomène concrétisé par la lecture et l'écriture subjective de l'étudiant.

Les recherches sur l'illettrisme. Elles ont montré comment se constitue, à la fois en dehors et dans l'école, la socialisation à l'écrit d'un individu, processus qui peut se trouver entravé par tout un ensemble de facteurs. Nous ne prétendons pas mettre sur le même plans des personnes en situation d'illettrisme avec des apprenants de français langue étrangère surscolarisés, ayant fait ou en trains de faire des études de niveau universitaire ou postuniversitaire. Si les apports des travaux sur l'illettrisme nous intéressent, c'est parce qu'ils nous permettent de mieux comprendre que cette socialisation à l'écrit n'est jamais totalement ni définitivement acquise (Besse, 1997). De ce fait, cette acculturation à l'écrit serait d'une certaine façon remise en question, interrogée et réévaluée, par la lecture et la production de texte en langue étrangère.

2. Description de la pédagogie utilisée

Une pédagogie de la conscientisation. En référence à la pensée de Paulo Freire¹⁰ fondateur du concept de

¹⁰ [Paulo Freire](#) est un éducateur brésilien qui a créé une méthode d'alphabétisation et de politisation dite de conscientisation, d'abord développée au Brésil dans les années 60. Cette méthode y devient officielle en 63-64 lorsque [Paulo Freire](#) est chargé de l'alphabétisation par le ministère de l'Education et de la Culture brésilien. Ce programme sera suspendu quelques mois (coup d'état militaire en 1964), et [Paulo Freire](#) sera

conscientisation qui a donné un jour nouveau aux pratiques de réflexion. Pour qui l'être humain étant un être inachevé et incomplet, l'éducation et la formation des éducateurs participent du même processus de recherche de complétude, processus essentiellement éthique, mais aussi politique dans la mesure où il est aussi un être historiquement situé et soumis aux contraintes de la facticité. Cette recherche de complétude, pour un enseignant, est une recherche de compétence professionnelle, donc de formation continue. Ainsi l'engagement dans la formation devient-il un devoir éthique de l'enseignant ? La compétence professionnelle est la base de l'autorité de l'enseignant qu'elle légitime. Si cette compétence doit être technico-scientifique – Paulo Freire affirme souvent que l'on ne peut pas enseigner ce que l'on ignore – elle est aussi éthico-politique, car elle ne permet pas d'enseigner les contenus de façon isolée de la posture de l'enseignant. Ainsi enseigner est indissociable de la formation éthique de celui à éduquer. La pédagogie de la conscientisation veut principalement amener l'apprenant à développer la conscience et l'estime de soi, ainsi que des attitudes, des valeurs et des habilités de créativité et de raisonnement critique.

Replacer dans notre contexte universitaire où « la lecture-acquisition de connaissances se distingue de la lecture générale par une finalité concrétisée par les épreuves que par la construction d'un savoir, et aussi par le caractère des textes et leurs encadrement didactique, par l'autonomie des étudiants » (Pouw, 2004), la pédagogie de la conscientisation trouve son sens. En effet, considérant le texte comme une machine paresseuse (Eco, 1985), pour le lire et le comprendre de

emprisonné puis contraint à l'exil (Chili, Etats-Unis, Suisse). Il reviendra au Brésil en 1980 ; et prendra en 1989 la direction du Secrétariat de l'éducation de Sao Paulo. Son influence sera et est encore très importante dans toute l'Amérique latine et dans le monde.

manière autonome, le lecteur doit procéder simultanément à deux traitements : de bas niveau qui est la reconnaissance des mots écrits et de haut niveau qui assure l'accès au sens, avec intégration syntaxique, sémantique, textuelle, inférentielle et interprétative. Cette activité dynamique (Giasson, 2003) mobilise simultanément plusieurs processus cognitifs et donc, la participation active du lecteur.

Dans cette perspective, nous nous intéressons particulièrement au processus métacognitif sollicité dans la construction et l'acquisition de la compétence stratégique qui permet au lecteur de réguler, contrôler et évaluer son activité. Et nous nous interrogeons sur les pratiques d'enseignement explicite de stratégies et l'élaboration des outils de travail avec les apprenants afin de leur permettre de conscientiser le cheminement de leur pensée.

Nous avançons le postulat que la notion de conscientisation, insérée dans une conception essentiellement dialogique de la formation universitaire peut donner un nouveau sens au développement de la réflexivité enseignante dans la mesure où :

« elle requiert une lecture critique de la réalité pédagogique et la découverte de son historicité, poussant ainsi l'enseignant, lui aussi étant un être inséré dans l'histoire, à s'interroger sur les contextes institutionnels et sociaux qui permettent une interprétation différente du problème considéré ou aident à comprendre la relation entre le particulier et le global; elle unifie l'exercice de la raison dépassant l'opposition artificiellement établie entre rationalité technique et rationalité pratique, entre théorie et pratique, entre savoirs théoriques et savoirs d'action; elle restitue au sujet sa place de sujet didactique constructeur de connaissance ; elle équilibre les rapports entre enseignant et apprenant; elle articule dans un ensemble cohérent les dimensions technico-scientifiques et éthico-politiques de l'éducation et de la formation, permettant ainsi l'opérationnalisation des méthodes et techniques les plus variées de réflexion en fonction d'objectifs bien définis. » (Estrela, 2001, p 63),

La connaissance du sujet apprenant au-delà du savoir linguistique des bases implicites de la lecture méthodique, nous amène à mettre à jour les aprioris de nature psychologique qui donnent une cohérence aux textes officiels sur le plan didactique (lecture) comme sur le plan pédagogique (autonomie de l'apprenant, apprendre à apprendre). L'autonomie de l'apprenant, l'apprentissage des capacités et la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants devient la pierre angulaire des finalités de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de lecture à l'université aux futurs enseignants de FLE.

À cette fin, il importe de développer une progression didactique qui met en évidence le caractère holistique de la lecture qui requiert l'exécution de processus mentaux multiples qui agissent de façon simultanée. Giasson (1990) attribue au caractère holistique de l'activité de lire l'échec des approches didactiques qui isolent la maîtrise d'une opération mentale donnée (construction du sens). Ceci nous pousse à supposer qu'une évaluation de la lecture qui tendrait à isoler une opération particulière pour en mesurer la maîtrise serait vouée à l'échec et menacer d'invalidité. De ce fait, notre intervention didactique a pris en considérations les opérations langagières et cognitives : activité perceptive, recours au lexique, construction du sens des phrases, structuration des informations, élaboration d'inférences et évaluation des informations.

3. Organisation des apprentissages en compréhension de l'écrit et métacognition

La démarche de réflexion critique que nous proposons comme méthodologie de base de nos cours est un processus dialectique qui ne se fait pas par étapes séquentielles. Bien au

contraire, c'est un processus spiral, cyclique, continu, qui ne s'élabore pas de façon linéaire, mais qui, pour emprunter l'expression de Giasson,(1990) se tisse comme une toile d'araignée, où les processus métacognitifs veillent à la mise en œuvre des processus non spécifique de compréhension discursive, comme l'analyse syntaxique, les microprocessus, les processus de production d'inférences et l'élaboration d'un modèle de situation.

3.1. Qu'est-ce que les processus métacognitifs ?

La métacognition représente l'habileté à réfléchir sur sa propre pensée, à conscientiser, contrôler et superviser les différents processus mentaux utilisés dans le traitement de l'information afin d'en assurer un fonctionnement optimal (Marin et Legros, 2008). Une telle démarche permet à l'individu de prendre conscience de ce qu'il fait, de la façon dont il le fait, et des raisons pour lesquelles il fait ce qu'il fait. Le développement d'une conscience métacognitive résulte d'un entraînement à l'auto-observation de son propre fonctionnement cognitif et affectif face à des problèmes divers ; il devient alors possible d'adopter une conduite réflexive favorisant la régulation des différents processus impliqués dans le traitement de l'information.

La métacognition se veut le poste de pilotage de tout le processus du traitement de l'information. De la phase d'acquisition, qui vise la compréhension de l'objet d'apprentissage, à la phase de rétention qui assure l'encodage, le stockage et le rappel de l'information en mémoire à long terme, jusqu'à la phase du transfert, qui poursuit l'objectif ultime de réutiliser ultérieurement ce qui a été appris originalement, la conscience métacognitive agit comme le gestionnaire du traitement de l'information.

De ce fait, les processus métacognitifs ne sont pas des processus en lecture en soi mais sont essentiels à l'atteinte d'un haut niveau de compréhension en lecture. D'une part, ils assurent la planification de la tâche par l'entremise de stratégies à appliquer avant la lecture. Un apprenant métacognitif est donc un lecteur qui active son cerveau avant même d'entreprendre une tâche. D'autre part, pendant la lecture, ils jouent le rôle d'autorégulateurs en permettant la détection des pannes de compréhension, l'identification de la source de ces pannes, la gestion des stratégies de dépannage et la correction des bris de compréhension. De plus, la métacognition encourage l'évocation d'images et de paroles (voir et entendre le texte dans sa tête en lisant) et la capacité à faire des prédictions, à les confirmer et à les corriger au moment approprié (Reulier, 2012).

Les processus métacognitifs sont donc sollicités au fur et à mesure que le lecteur lit pour veiller à la cohérence de la base de texte (macroprocessus et microprocessus incluant le traitement des anaphores et l'interprétation des liens de causalité) et pour construire le modèle de situation (liens avec les connaissances antérieures sur le monde et les expériences personnelles). Ainsi, un lecteur habile est nécessairement un lecteur qui réfléchit et qui met en place de bonnes habiletés de gestion mentale.

4. Condition d'expérimentation

Le fait d'aborder l'activité de compréhension écrite en langue étrangère à la lumière des travaux des cognitivistes travaillant sur la mise en place des processus cognitifs et métacognitifs, manifeste sur le plan didactique, notre souhait de ne pas considérer la compréhension de l'écrit comme une activité langagière totalement séparée des autres,

particulièrement dans les pratiques relatives à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

4.1. Public

L'expérimentation a été menée sur un groupe de 30 étudiants du département de français de l'université Ali Lounici de Blida 2, inscrits en 1^{ère} année Master option science des textes littéraires. La tâche proposée aux étudiants de notre échantillon se déroule dans les conditions habituelles des activités du module de compréhension du texte littéraire et qui s'est étalé sur une durée de 40 heures. Dans le cadre du module, nos informateurs, étaient amenés à lire et comprendre des textes choisis, exclusivement littéraires, comportant de une à trois pages extraites d'un livre. Chaque texte constitue une unité délimitée par un début et une clôture, par exemple l'épisode d'un récit, le début d'un roman, un petit conte, une nouvelle brève. Notre objectif à travers cette sélection est que le passage extrait de l'œuvre puisse apparaître à l'étudiant lecteur comme un tout ayant sa cohérence propre et non comme un fragment inachevé.

4.2. Méthodologie poursuivie

Afin de construire une méthodologie de la lecture conciliant l'efficacité d'apprentissages raisonnées et la satisfaction de lecture plus authentiques et tout en ayant conscience de la sommes de travail à faire et des dangers de la dérive techniciste qui, plus que tout autre, menacent les adeptes des méthodes toutes faites, nous avons veillé à initier nos sujet apprenants dans l'ascension vers le statut de sujets lecteurs à une pluralité de démarches dont la liste n'est pas exhaustive, qui prône une flexibilité et une lecture consciente de ses choix et de ses démarches par opposition à « l'explication de texte » qui, à notre sens, contient une connotation liée à une pédagogie expositive qui ne peut permettre l'autonomie de l'apprenant

dans ses démarches de compréhension de l'écrit. Le tableau suivant présente globalement la dynamique de la progression adoptée.

Progression méthodologique	Progression sémiotique		Elaboration d'une stratégie		Opérations dominantes	Savoirs dominants	
						encyclopédique	méthodologique
(A) Avant la lecture du texte	I 1 ^{ère} hypothèse de sens (attente de lecture) ↓	REGULATION EVALUATION ↑ Du	⊛ Situation contrat Ebauche d'un projet et d'une stratégie de lecture	REGULATION ←	Repérage et mobilisation des acquis Anticipation	←	← Pratique de lecture dans la classe
(B) Lecture ouverte (Balayage)	II 1 ^{ère} détermination de sens ↓ III Hypothèse centrale de sens à partir du signifiant ↓	↑ SENS	⊛ Représentation sur Le texte et le contexte Et identification du texte	EVALUATION ← DE	Repérage et mobilisation des Connaissances	← Culture littéraire	← Traitement du paratexte
(C) Lecture sélective et organisée	IV Reprise des hypothèses de sens = Une interprétation ↓ V Retour à la complexité du sens du texte	↑	⊛ détermination d'une stratégie de lecture choix des instruments d'analyse pour repérage d'indices ⊛ Sélection des hypothèses en fonction du projet de lecture ⊛ BILAN Analyse de la démarche suivie Conscientisation : stratégies métacognitives	LA DEMARCHE ← ←	Mobilisation d'instruments d'analyse Mise en relation pour synthèses	← Savoir encyclopédique ↑	← Savoir-faire Maîtrise des outils d'analyse textuelle ← compétence linguistique et logique ↑
Nouvelle perspectives (D) de lecture du texte, d'autres textes		⊛ Réinvestissement Des nouveaux acquis					

Par la pédagogie de la conscientisation nous aspirons à faire prendre conscience aux apprenants de leur processus métacognitif, non pas par des activités ou des exercices prédéterminés, mais par une démarche pédagogique qui prévoit un questionnement métacognitif en mettant en place une interaction entre les apprenants, par exemple confronter les démarches de ceux qui pensent avoir compris le texte avec celle de ceux qui pensent n'avoir pas compris et donc qui se heurtent à des difficultés de compréhension.

4.3. Mode d'évaluation

Le choix d'un mode d'évaluation fut l'objet de nombreuses contraintes. En effet, comment évaluer l'utilisation par nos sujets lecteurs des stratégies métacognitives et comment mesurer leur utilisation lors de la performance demandée ?

Pour pouvoir mesurer l'impact de la démarche pédagogique que nous avons adoptée, nous avons effectué au préalable une évaluation diagnostic qui devait nous permettre d'établir les forces et les faiblesses de nos apprenants en compréhension de l'écrite et une évaluation bilan à la fin de la progression didactique, où en plus du test de compréhension, nous avons proposé à nos informateurs des questions qui visent à expliciter à plusieurs moments de la compréhension :

- Leurs connaissances de certains processus de lecture ;
- Leurs compréhensions de certaines tâches de lecture.

5. Présentation des principaux résultats

L'analyse des réponses aux tests de compréhension a été basée sur la transformation de réponses brutes en valeurs positives ou nulles, selon le degré de compréhension du sujet. Ceci a été déterminé au moyen du nombre d'unités.

Nous avons organisé nos deux tests de compréhension de façon à pouvoir récolter des informations pertinentes sur la performance accomplie par les étudiants de master 1 à la lecture compréhension.

Après dépouillement des tests, nous avons pu récolter des informations pertinentes sur la dimension métacognitive, affective, langagière et cognitive des lecteurs. À travers l'analyse des données statistiques, l'écart des résultats entre le pré-test (diagnostique) et le poste test (bilan) apparaît clairement. En effet, si 10% soit 03 étudiants seulement ont pu avoir la moyenne au test diagnostique, 27 étudiants soit 90% des sujets participants révèlent des difficultés en compréhension de l'écrit. Ces difficultés se concentrent surtout au niveau des questions ouvertes qui font appel à des tâches de lecture complexes qui exigent du lecteur un effort de compréhension l'obligeant à recourir à toutes ses ressources cognitives.

Les résultats obtenus par les étudiants de notre échantillon au test diagnostique de compréhension confirment notre hypothèse de départ à un certain degré. En effet, si nous avons supposé au départ de notre recherche que les étudiants de master 1 allaient avoir de meilleurs résultats au post test suite à notre intervention pédagogique basée sur les principes de conscientisation, ne nous attendions pas cependant, à trouver autant de difficultés de compréhension chez un public aussi avancé dans le cursus universitaire. En effet, avant d'accéder à cette formation de master, les étudiants subissent une sélection sur la base des moyennes obtenus tout au long de leur cursus de licence, l'accès à la formation de master est donc réservé aux majors de chaque promotion. Donc, si nous nous attendions suite au test diagnostique à retrouver en plus des lacunes de nos informateurs des points forts, la réalité des résultats obtenus nous a poussé à repenser notre intervention pédagogique dans une optique dynamique dans la mise en œuvre des tâches amenant à la construction du sens.

Les résultats des tests de compréhension ont été présentés tout d'abord, de manière générale, ensuite sur des échelles de compétences qui se prêtent à une interprétation pertinente. La performance des étudiants au post- test est bien meilleure que celle du pré-test. Nos informateurs exprimaient beaucoup plus de difficultés à s'acquitter des tâches demandées lors du test

diagnostique que dans le test final où, ils étaient beaucoup plus à l'aise face aux tâches demandées.

Nous avons procédé à la comparaison des résultats de notre échantillon sur l'échelle de compétences que nous avons présentée en trois sous-échelles d'aspects à savoir : retrouver l'information (localiser et extraire), interpréter le texte (intégrer et interpréter) et réfléchir et évaluer, et deux sous-échelles de la compétence métacognitive : connaissances explicites de certains processus de lecture, connaissances explicites de certaines tâches de lecture.

Notre première remarque, porte sur l'impact du travail métacognitif sur la compréhension écrite des étudiants. À travers les résultats de l'évaluation bilan que nous avons menée, il apparaît clairement que la conscientisation a une incidence sur la performance des étudiants de la 1^{ère} année master, du fait que les étudiants ont eu moins de difficultés à répondre aux questions de compréhension du post-test. Ceci nous laisse penser que la conscience métacognitive acquise à travers la conscientisation de l'apprentissage exerce son influence potentielle sur tous les aspects de la dimension linguistique de la textualité (lexicaux, syntaxiques et compositionnels) ainsi que sur sa dimension sémantique (Bakhtine, 1984). Ce qui les rends mieux préparés à la construction du sens d'un texte et donc nous pouvons supposer qu'ils ont acquis une compétence cognitivo-stratégique.

Les tâches de compréhension écrite que nous avons programmées dans nos questionnaires se répartissent le long d'une échelle selon le niveau de difficulté qu'elles présentent pour les étudiants et le niveau de compétence requis pour les mener à bien. Cette échelle résume à la fois le niveau de compétence des étudiants de notre échantillon et le degré de difficulté à réfléchir sur sa façon d'agir, d'apprendre et d'évaluer son efficacité pour adopter une stratégie réparatrice et l'améliorer.

Trouver l'information dans le texte, la localiser et l'extraire demande une compétence de base qui se situe en bas de l'échelle

comparé aux autres compétences requises dans les deux autres tâche (interpréter l'information, réfléchir et évaluer), parce qu'elle requiert la mobilisation des processus de la microstructure qui nécessitent un coût cognitif moins important. Les résultats que nos étudiants ont obtenus révèlent d'importantes difficultés à retrouver l'information demandée quand celle-ci apparaît dans le texte sous une forme synonymique au pré-test, difficultés qui n'apparaissent pas au post-test puisque la totalité des étudiants a répondu correctement à toutes les questions de cette catégorie.

Les tâches qui sollicitent les processus d'intégration et d'interprétation ont, quant à eux, été réussies à un certain point. Les deux tiers des étudiants (70%) ont répondu correctement à toutes les questions de cette catégorie au poste- test, alors qu'ils n'ont été que deux seulement à pouvoir apporter les bonnes réponses au test diagnostique. En examinant les résultats de plus près, il nous apparaît clairement que si les apprenants avaient des difficultés à produire des inférences à partir de la connotation d'un passage du texte avant notre intervention pédagogique, ils sont beaucoup plus à l'aise à traiter l'inférence au poste test surtout lorsque cette dernière porte sur deux parties du texte. Ce constat nous permet d'émettre l'hypothèse que ces lecteurs avaient du mal à établir une relation ou un lien entre les informations contenues dans le texte et leurs propres connaissances antérieures afin de produire des inférences (Kintch, Van Dijk, 1983) et que par le travail métacognitif l'apprenant arrive à une bonne habileté de gestion mentale (Reulier, 2012).

Si la tâche qui nécessite la localisation de l'information et son extraction apparaît au premier degré de l'échelle des compétences, donc en bas de l'échelle, celle qui implique la réflexion et l'évaluation des informations contenues dans le texte représente le dernier degré de l'échelle des compétences lectorales que nous avons évaluées. À la différence de l'évaluation diagnostique, qui a révélé la difficulté des étudiants de master 1 à réfléchir sur la forme et le contenu du texte et l'évaluer -difficultés liées au caractère explicite de la structure du texte, à la visibilité des relations entre les passages

du texte ainsi qu'aux thématiques développées dans le texte lus – l'évaluation finale montre clairement le développement de la capacité des apprenants à réfléchir sur le contenu du texte lu et convoquer les stratégies cognitives et métacognitives dans le déploiement de leur performance.

6. La conscientisation comme pratique réflexive ancrée dans la formation des formateurs en FLE

Face à cette situation, qui semble prendre de l'ampleur dans l'institution universitaire, il nous apparaît important de miser sur l'autonomie de l'apprenant par le développement de pratiques réflexives au sein de la classe. En aidant chacun à découvrir ses capacités et en le conduisant vers une autonomie mieux maîtrisée.

Aider les étudiants, futur enseignants de français, à gérer leur processus de compréhension lors de la lecture en favorisant le développement de la métacognition en les amenant à superviser consciemment ce qu'ils sont en train de faire lors de l'acte de lecture, en comparant les différents procédés et stratégies possibles avec ceux qu'ils utilisent et les attitudes qu'ils adoptent avec celles qui peuvent être déployées. Afin de permettre aux étudiants de tirer profit des apprentissages réalisés, il est nécessaire de développer leur regard réflexif sur les savoirs faire et les savoir-être utilisés en situation d'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Les travaux de Reulier, (2012) sur la compréhension en lecture ont démontré qu'il est possible d'améliorer le processus du traitement de l'information des apprenants en situation d'apprentissage. Le recours à la stratégie métacognitive améliore la compréhension des élèves en lecture, car cette stratégie augmente leur niveau d'attention sur le texte et leur permet de réguler leur acte de lire. En présentant aux étudiants du département de français des démarches et en les guidant dans leur mise en application, ils peuvent développer leur conscience métacognitive, ce qui leur permettra de mieux gérer leur propre processus d'apprentissage. Pour ce faire, ils auront besoin

d'un enseignement explicite des stratégies cognitives efficaces afin d'améliorer leur contrôle d'exécution, en plus des conduites à adopter sur le plan affectif pour profiter pleinement de toute situation d'apprentissage proposée.

Conclusion

La recherche action menée auprès des étudiants de master 1 option littérature, nous conduit à mettre en évidence l'importance de la conscientisation dans l'acquisition d'une compétence lectorale. Les étudiants de master, futur enseignants de français, gagneraient sûrement en compétences par le développement de leur conscience métacognitive et en transférant la prise en charge du processus d'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant. Par ailleurs, notre expérience pédagogique en la matière montre clairement que l'on n'est pas en droit de faire de l'hypothèse une sorte d'attitude métacognitive spontanée, intrinsèquement liée au fait de vivre des expériences d'apprentissage. Il s'agit davantage d'un outil pédagogique que se donne l'enseignant pour aider ses apprenants à apprendre qu'une activité « naturelle » et inhérente à l'acte d'apprendre. Il ne suffit donc pas que les apprenants multiplient des expériences d'apprentissage pour qu'ils s'engagent, du même coup, dans une réflexion métacognitive. Au contraire, celle-ci doit être provoquée par un dispositif pédagogique élaboré à cet effet par l'enseignant : questionnaire métacognitif, grille d'analyse des démarches d'apprentissage, confrontation des manières d'apprendre entre élèves, construction collective d'une fiche de critères de réussite d'une tâche, etc. C'est de la qualité de ces dispositifs que dépend principalement la réussite de la pédagogie de la conscientisation.

Bibliographie

- BAUTIER, E. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°137, p. 117-161.
- BESSE, H. (1995). « Méthodes, méthodologie et pédagogie », in Pécheur, J. et Vignier, G. (Eds). (1995). *Méthodes et méthodologies. Le Français dans le monde, numéro Spécial*, pp. 96-108.
- DABENE, M. (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture ». Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Logiques, p. 151-173.
- ESTRELA A. (2001). « Pratiques réflexives et conscientisation ». in *Carrefours de l'éducation* n°12, Armand Colin, pp. 56- 65
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture*, 2^{ème} édition. Boucherville, Québec : Edition Morin.
- JOUVE, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.
- MARIN, B., & LEGROS, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck
- OUAHIB, I. (2016). *Pour une approche didactique de la compréhension de l'écrit/ compétence de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa (Thèse de doctorat)*. Université Yahia Fares de Médéa, Algérie.
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- REULIER, J. (2012). *Interactions verbales entre les pairs et développement de la métacognition chez les élèves en difficulté de compréhension en lecture (Thèse de doctorat)*.

- Université du Québec à Montréal, Québec. Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/5392/1/D2391.pdf>
- REUTER, Y. (1996/2000). Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF.
 - ECO, U. (1985/1979). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
 - VAN DIJK, T. et KINTSCH, W. (1983). « Strategies of discourse comprehension ». New York : Academic Press.
 - BAKHTINE, M. (1984). Esthétique de la création verbale, A. Au couturier (trad.). Paris : Gallimard.

Annexe

Objets mesurés par les deux tests de compréhension avant et après l'intervention pédagogique basée sur la conscientisation des apprentissages

1- Les perceptions (plan affectif)

Des questions relatifs à la perception de certaines tâches de lecture :

- Lisibilité du texte,
- Difficulté des tâches à réaliser,
- Contrôlabilité des tâches,
- Compréhension des tâches,
- Valeurs des tâches.

2- Traitement des données formelles du texte (plan langagier)

Les tâches imposées à l'apprenants permettent de mesurer sa compétence :

2.1. Plan discursif :

- établir le type d'un texte,

2.2. Plan textuel :

- Dégager l'idée globale du texte,
- Dégager l'idée principale d'un paragraphe,

- Interpréter la transition entre les paragraphes,

2.3. Plan phrastique :

- Reconnaître les mots en contexte selon leur sens,
- Interpréter un mot de liaison entre deux phrases.

3- traitement des données conceptuelles du texte (plan cognitif)

Les tâches imposées au étudiants permettent de mesurer sa compétence :

- A identifier dans le détail les informations contenues dans un texte,
- A inférer des informations non explicites,
- Saisir la structuration des informations du texte.

4- Les connaissances explicites (Plan métacognitif)

Le test demande à l'étudiant à quelques reprises :

- D'expliciter sa connaissance de certains processus de lecture,
- D'expliciter sa compréhension de certaines tâches de lecture.

NAOUAL BOURKAIB SACI
UNIVERSITE DE BLIDA 2 – LOUNICI ALI
sacinawel@yahoo.fr

POUR UNE DIDACTISATION DE LA PLURALITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

RESUME

Dans le cadre de cet article, nous nous posons la question de savoir si une politique éducative orientée vers un monolingue décrété à tous les niveaux de la formation scolaire serait contre-productive : inhiberait-elle chez le sujet apprenant le désir de s'ouvrir aux langues ? Serait-elle à l'origine d'un sentiment d'exclusion sociale face à l'inégalité instaurée entre la langue nationale et officielle et les premières langues acquises par l'enfant ? Pour pouvoir y répondre, nous considérons le cas de l'école algérienne. À partir d'une enquête par questionnaire, nous rendons concrètement compte de l'impact de la politique linguistico-éducative nationale sur les représentations des élèves à l'égard des langues en présence dans le paysage sociolinguistique et de leur apprentissage.

Mots-clés : Politique linguistique et éducative-Représentations sociales-Enseignement/apprentissage des langues.

الملخص

في هذا المقال، نطرح السؤال ما إذا كانت السياسة التعليمية التي تهدف لتعميم لغة وطنية واحدة في جميع مستويات التعليم المدرسي ضد إنتاجية: أي هل يمنع ذلك التلميذ في الرغبة في الانفتاح على اللغات؟ و هل يخلق ذلك الشعور عند التلميذ بالعزلة الاجتماعية الناتجة عن عدم المساواة القائمة بين اللغات الوطنية والرسمية و اللغة الأم؟ للإجابة، فإننا نعتبر حالة المدرسة الجزائرية من خلالها سوف ندرس تأثير السياسة اللغوية والتعليمية الوطنية على أداء الطلاب انطلاقاً من اللغات الموجودة في المشهد اللغوي والتعلمي.

الكلمات المفتاحية: السياسة التعليمية و اللغوية – التصور الاجتماعي - تعليم و تعلم اللغات

L'Algérie est un pays multilingue dans la mesure où sa langue officielle et nationale est l'arabe standard (l'arabe appris à l'école/ la première langue d'enseignement) et qu'on reconnaît depuis 2002, le tamazight comme langue nationale ; de plus même si l'arabe algérien et le français ne jouissent ni du même statut, ni de la même reconnaissance officielle que les deux précédentes langues, ils sont omniprésents dans le répertoire langagier des algériens. En fait, A.-Y. Abbes-Kara (2004 : 33) atteste que : *« la situation linguistique de l'Algérie peut être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance de nommer la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui...) et l'arabe dialectal ».*

Dans ce contexte sociolinguistique particulier, nous posons la question des répercussions de la politique linguistico-éducative algérienne sur les comportements des élèves à l'égard des langues en présence dans le paysage linguistique où ils évoluent. Notre réflexion repose sur une double-hypothèse : l'application d'une politique linguistique et éducative fondée sur le principe de valorisation/dévalorisation des langues, développerait chez l'élève un sentiment de discrimination, d'inégalité voire d'exclusion sociale et créerait chez lui une attitude de rejet à l'égard de la culture et la langue de l'Autre. Pour le vérifier, nous avons réalisé une enquête par questionnaire. Notre objectif est de montrer que toute politique éducative doit aujourd'hui plus que jamais, s'orienter vers une didactique du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Face aux défis de la mondialisation qui crée le besoin de s'ouvrir sur les langues et les cultures et d'un savoir-vivre interculturel, l'institution scolaire gagnerait à considérer l'enseignement/apprentissage des langues dans sa dimension plurielle en termes d'interaction, échange, décroisement et de reconnaissance des valeurs et des

intérêts qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même langue/culture et entre les différentes langues et cultures.

1. Politique linguistique algérienne et apprentissage des langues ?

En référence à la réflexion menée dans le cadre de la journée d'étude¹ autour des langues et de leur enseignement en contexte plurilingue, nous convenons qu'en Algérie, la présence de diverses variétés de langues est un fait reconnu mais rejeté ou volontairement ignoré et les variétés et variations de langues ont été – et sont toujours – perçues comme "une malédiction" en reprenant la formulation de J. Dolz (2012). De nombreuses recherches (telle que celle du sociolinguiste M. Miliani, 2004) ont montré qu'en Algérie, la politique linguistique éducative prône un monolinguisme de masse qui serait protecteur de l'identité arabo-musulmane : la politique linguistique est abordée dans la Constitution Nationale depuis la charte d'Alger d'après l'indépendance jusqu'à 2002², de manière tripolaire : langue nationale / langues locales / langues étrangères. Sous cet angle, on attribue à :

- l'arabe littéraire le rôle de constante nationale ; de construction de l'État-nation ; la langue sacrée et celle de l'identité culturelle. On lui attribue donc le rôle de la pièce majeure d'unité, de cohésion sociale et d'appartenance ethnique ;
- l'arabe parlé algérien et le parlé tamazight (avec toutes leurs variétés), le statut de parlers non officiels, pratiqués dans des contextes communicationnels informels et qui relèvent de

¹ Journée d'étude intitulée : Pour une approche sociodidactique des contextes d'enseignement-apprentissage du français en Algérie : vers l'intégration du plurilinguisme à l'école algérienne, Blida 2, 2016.

² L'année où l'État algérien attribue officiellement au Tamazight le statut de deuxième langue nationale.

l'ordre du « patrimoine folklorique ». Ils sont considérés donc comme des parlers locaux non purs à risque de désunion ;

- le français le statut de langue étrangère, langue instrument, langue de transfert de technologie, langue mineure employée comme prothèse ou par détournement.

Aujourd'hui, même si l'on attribue au Tamazight le statut de langue nationale, la politique linguistique algérienne impose, au nom de l'État-Nation, une hiérarchie en plaçant au premier rang l'arabe littéraire, officiellement reconnu et considéré comme l'apanage de l'élite, au détriment à toutes les variétés de langues parlées par les Algériens et auxquelles on attribue des connotations dévalorisantes.

Par conséquent, l'école algérienne, comme toute autre école *« du moins s'agissant de l'enseignement public, contribue à la formation de citoyens partageant les mêmes valeurs et notamment celles qui constituent leur ensemble en peuple et en nation. Cette fonction majeure de l'école s'effectue par le biais d'une langue nationale (ou d'une parmi les langues nationales), quelle que soit la langue d'origine et la pratique familiale des enfants scolarisés. Dans nombre de cas aussi, cette langue de scolarisation a été choisie non seulement à l'exclusion de langues par ailleurs présentes dans le pays et chez les élèves, mais aussi de variétés régionales ou sociolectales de la même langue »*, D. Coste, D. Moore et G. Zarate (2009 : 14). En ce sens, A-Y Abbes-Kara (2010 : 81) explique que

« l'institution scolaire algérienne ainsi que les dispositifs mis en place par la planification linguistique qui tentent de produire des locuteurs monolingues pour un besoin d'homogénéité linguistique, politique et identitaire si bien que les L1 sont occultées et les méthodes d'enseignement mises en œuvre inadaptées aux réalités du terrain (...)C'est donc le projet originel d'une arabisation du système éducatif qui a d'emblée écarté de l'usage l'arabe dialectal, les différentes variantes du tamazight ainsi que le français parlé algérien en focalisant sur l'arabe conventionnel scolaire».

2. Représentations sociales et apprentissage des langues

La recherche en didactique des langues lie depuis longtemps les attitudes et les représentations³ au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. En effet, de nombreux travaux notamment ceux de V. Castellotti et D. Moore (2002) ont montré l'importance des représentations sociales dans l'enseignement/apprentissage des langues. J.-C. Beacco et M. Byram (2002 : 6) corroborent, dans la préface de l'ouvrage de Castellotti et Moore, les affirmations de ces deux derniers en soulignant le fait que « *les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues influencent inévitablement les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues* ».

Ainsi, en considérant le rapport dialectique entre l'enseignement/apprentissage des langues et les représentations des acteurs de la relation didactique à l'égard des langues, l'étude des comportements des apprenants à l'égard des langues, pour ce qui est de notre présent article, est un préalable. Cela signifie qu'il est nécessaire de nous pencher sur les représentations sociales en tant que phénomène qui condense un ensemble de significations et qui constitue un système de références qui nous permettent d'interpréter les attitudes observables et de donner un sens aux comportements, pour pouvoir envisager par la suite l'enseignement/apprentissage en l'occurrence des langues. Dans cette optique, la théorie des

³ Même si la notion représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre, nous considérons l'attitude comme étant une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet alors que les représentations comme l'ensemble des images que se construit/se forge le sujet autour d'un objet donné.

représentations sociales constitue le fondement théorique de notre présente réflexion. Cela étant, notre intervention s'inscrit dans le double champ de l'analyse des représentations sociales et celui de la didactique des langues. En fait, puisque les représentations constituent des images fortement stéréotypées qui recèlent un pouvoir valorisant ou, au contraire, inhibant vis-à-vis de la pratique des langues et de leur apprentissage, la théorie des représentations sociales peut inéluctablement sous-tendre notre approche sociodidactique. Dans ce cadre, à l'instar de Moliner (1996 : 20-21), nous convenons que la représentation est une sorte de connaissance irréfutable fondée sur un consensus qui donne la touche de l'évidence aux individus : elle se donne pour le reflet du réel car les idées sont transformées en objets/comportements ; par conséquent, les notions les plus abstraites sont investies de formes visibles et palpables. Cela dit, considérées en contexte scolaire, elles peuvent être envisagées, confirme D. Crutzen (1998), comme des freins ou comme de véritables tremplins à l'apprentissage. D'où l'importance d'établir le lien entre le fait didactique et les représentations de l'apprenant à l'égard de ce qu'il apprend.

3. Investigation sur le terrain scolaire algérien

3.1. Outil d'investigation

Pour cerner l'impact de la politique linguistique et éducative algérienne sur les représentations des élèves vis-à-vis des langues, nous présenterons puis analyserons les représentations sociales des élèves autour des rapports « consensuels ou conflictuels » qu'ils entretiennent avec les langues et les cultures en présence dans le paysage linguistique algérien parce que nous sommes persuadée, à l'instar de P. Blanchet et S. Assalah-Rahal (2008), qu'aujourd'hui toute réflexion en didactique des langues doit rendre compte de l'hétérogénéité des représentations et des comportements humains dans les contextes sociaux où les sujets observés évoluent.

Pour ce faire, c'est-à-dire pour analyser les comportements d'un échantillon d'apprenants algériens vis-à-vis des langues en présence dans le contexte socioculturel où ils évoluent et par ricochet, saisir l'impact de la politique linguistique et éducative sur les attitudes des élèves à l'égard des langues et de leur enseignement, nous avons choisi la méthode d'investigation la plus répandue pour l'enquête sur le terrain, à savoir le questionnaire- (Javeau, 1982). Nous avons mené notre enquête avec 52 élèves inscrits en « Sciences de la nature et de la vie » dans l'un des lycées de la capitale. Le questionnaire contient treize questions réparties sur quatre volets. Le 1^{er} volet de notre questionnaire a pour objectif de déterminer les langues parlées par les élèves, les situations de communication où elles se manifestent ainsi que les rapports qu'ils déclarent avoir avec les langues pratiquées. A travers le 2^{ème} volet, nous voulons déterminer le rôle attribué aux premières langues acquises, c'est-à-dire à la première langue de socialisation (soit l'arabe algérien, soit le kabyle : désormais L1) en milieu scolaire et spécifier les attitudes des élèves quant à l'emploi de leur L1 en classe. Pour le 3^{ème} volet, notre objectif est de cerner les représentations des élèves quant à l'importance des langues en milieu social de manière générale et scolaire de manière spécifique. Quant au 4^{ème} et dernier volet, en demandant aux élèves de se projeter dans l'avenir, il est question de saisir leurs représentations autour du/des rôle (s) que pourrait jouer chacune des langues qu'ils connaissent dans leur vie universitaire, professionnelle et sociale.

3.2. Résultats de l'enquête

L'analyse des données collectées a clairement révélé qu'en plus de la L1 les élèves algériens pratiquent régulièrement l'arabe littéraire, le français et l'anglais. En observant de plus près les pourcentages des réponses, il en ressort que l'arabe algérien et le français dominent les pratiques langagières des élèves : ils parlent ces deux langues à la maison, dans un cadre institutionnel ou

administratif (comme la mairie, la poste, etc. et même au sein des établissements scolaires) : ce sont donc les langues des échanges verbaux du quotidien des élèves algériens. Contrairement à l'anglais et l'arabe littéraire qui restent spécifiques aux échanges à l'intérieur de la classe (et aux échanges via Internet pour l'anglais). Quant aux rapports subjectifs que les élèves déclarent avoir aux langues, il en ressort que les L1 sont les langues de la maison, de l'affect de manière générale, alors que l'arabe littéraire est considéré exclusivement comme une langue à travers laquelle on acquiert le savoir. Pour le français et l'anglais, ce sont aussi, pour les élèves algériens, les langues du savoir et de la connaissance mais aussi des langues étrangères à la culture algérienne et particulièrement pratiquées dans la « *hight society* »⁴. Néanmoins, nous avons constaté que le rapport que la plupart des élèves ont avec le français est particulier : alors qu'ils cochent la case : « langue étrangère » pour le français, en plus du fait qu'ils lui attribuent les qualificatifs de langue du savoir et de la « *haute société* », ils spécifient (dans leur majorité) que cette langue est également la langue de la famille et de l'affect. Cela dit, même s'ils considèrent le français comme une langue/culture étrangère à leur propre culture, ils reconnaissent qu'ils l'emploient au quotidien dans des contextes communicationnels aussi bien formels qu'informels. Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les élèves ne manifestent pas une attitude de rejet à l'égard de la culture et la langue de l'Autre. Dans ce sens, A. Benamar (1997 : 205) explique que « *le concept de langue étrangère* (statut alloué au français par les institutions officielles) *n'existe pas pour les Algériens. Il ne fait pas partie de leur vécu subjectif ni de la réalité objective appréhendée dans leur environnement socioculturel. Le «français» qu'ils perçoivent correspond plutôt à un système d'une existence matérielle et d'un rôle spécifique* ». Dans ce même ordre d'idée, A. Amara (2010 : 123) atteste que « *le français est une réalité tangible dans le vécu*

⁴ Nous reprenons l'expression des élèves interrogés.

des Algériens ; il leur est familier du moment qu'il est présent dans leurs échanges quotidiens avec leur entourage. Nonobstant son statut alloué par les institutions officielles, le français occupe une place prépondérante dans notre société, et ce, à tous les niveaux ». Enfin, de manière générale, K. Taleb-Ibrahimi (2006) et J-P Cuq et F. Davin-Chnane (2007) ont montré que dans les pays du Maghreb de manière générale, en l'occurrence en Algérie, les langues auxquelles sont allouées des statuts « officiels » sont absentes des usages tandis que des langues dont le statut est dénié sont, elles, pratiquées.

Concernant le 2^{ème} volet, l'étude des réponses recueillies a fait apparaître une situation paradoxale quant aux rôles attribués aux langues en milieu scolaire. En fait, les élèves déclarent avoir recours à la L1 pour généralement débloquer une situation d'apprentissage : un élève déclare par exemple : *« je parle en arabe daridja⁵ pour que le prof arrive à comprendre ce que je veux dire. »*. De manière générale, nous avons constaté à partir des réponses des élèves qu'en classe de français, les échanges en L1 ne se limitent pas qu'à des interactions verbales liées à des questions qui ne portent pas sur cours (comme demander l'heure, discuter à voix basse avec ses camarades, demander d'aller aux toilettes, etc.). Mais le recours à la L1 constitue pour les élèves une vraie stratégie de communication liée à des difficultés d'apprentissage. En effet, ils déclarent qu'ils posent des questions à l'enseignant et qu'ils l'interpellent au sujet de la leçon (notamment sur ce qu'ils n'ont pas compris) en L1. De plus, ils attestent que leurs enseignants aussi, ont recours à la L1 pour débloquer une situation d'apprentissage : généralement les élèves affirment que *« les profs de français et d'arabe parlent en daridja pour expliquer ce qui n'est pas clair, clarifier certaines choses »*. Par ailleurs, la plupart des élèves interrogés déclarent que les enseignants réagissent mal lorsque leurs élèves emploient la L1 en classe. D'où

⁵ appellation attribuée à l'arabe algérien.

le paradoxe : d'un côté, conscients du rôle stratégique que peut avoir la L1 dans la résolution d'une situation-problème, les enseignants (et les élèves) recourent à leur langue première mais d'un autre côté, ces mêmes enseignants contestent son emploi par les élèves.

Pour le 3^{ème} volet de notre questionnaire, après le comptage des réponses, il en ressort du :

- 1^{er} classement des langues selon leur importance dans la société algérienne du point de vue des élèves que les L1 occupent la première position du classement et à la question « Pourquoi ? », ils évoquent l'aspect communicationnel et l'aspect sociolinguistique de la langue : l'un d'eux répond par exemple : « *on l'utilise partout, c'est la langue de tous les Algériens, même les kabyle parlent l'arabe algérien, même à la Télé...* ». Le français vient en 2^{ème} position : ils justifient ce choix par le fait que : « *les Algériens parlent beaucoup en français, à la maison, dans la rue, mêmes les ministres parlent en français à la télé....* »⁶. Quant à l'anglais et l'arabe littéraire, ils occupent les deux dernières places du classement. Les élèves justifient cette position par le fait que ces deux langues ne se manifestent que dans un cadre communicationnel restreints (en l'occurrence à l'école) : certains élèves expliquent par exemple que « *les Algériens n'utilisent pas l'arabe littéraire pour parler entre eux ... L'anglais est une langue internationale mais les Algériens ne parlent pas beaucoup l'anglais ... Je ne comprends pas bien l'anglais, les films sur la chaîne MBC, je lis les sous-titres* ».
- Pour le 2^{ème} classement, la pyramide des langues du point de leur importance à l'école algérienne s'inverse (toujours selon le point de vue des élèves interrogés) : l'arabe littéraire prend la 1^{ère} place : l'argument donné par la grande majorité des

⁶ Nous reprenons les propos des élèves.

élèves est le fait qu'elle soit « *la langue de l'école* » ; le français en 2^{ème} position : beaucoup d'élèves évoquent le volume horaire alloué à l'enseignement de cette langue : un élève explique : « *nous avons 3h par semaine de français contre 2h seulement d'anglais* », et un autre déclare que « *le français c'est une langue importante parce que on l'a commencé en 3^{ème} primaire* ». Quant à l'anglais, il occupe la 3^{ème} position. Les premières langues des élèves occupent la dernière place du classement. Certains élèves justifient ce dernier choix par le fait que ces langues sont « *interdites, mal vues par le prof* ».

- Pour le 3^{ème} classement ayant trait à l'ordre d'importance des langues selon ce que les élèves aimeraient qu'elles aient à l'école algérienne, il s'inverse par rapport au 2^{ème} classement et rejoint l'ordre du 1^{er} classement qu'ils ont proposé.

De là, nous pouvons déduire que l'échantillon d'élèves interrogés, même si conscient des statuts attribuées par l'institution officielle à chacune des langues en présence dans le contexte scolaire algérien (ils classent effectivement les langues telle qu'elles se trouvent en contexte scolaire suivant la même la hiérarchie tripolaire - en reprenant les termes de M. Miliani, 2004- officiellement établie), il propose d'aller vers une revalorisation des L1 et des langues étrangères.

Pour le 4^{ème} et dernier volet et en termes de pourcentages :

- 53 % d'élèves déclare que la meilleure formation universitaire serait celle où toutes les matières seraient enseignées en arabe algérien. L'un d'eux justifient ce choix par le fait que beaucoup de ses camarades sont « *très intelligents, qu'ils sont bons en math et donc, qu'il leur est normalement permis d'utiliser la langue qu'ils maîtrisent le*

mieux (c'est-à-dire l'arabe algérien) pour construire un raisonnement dans n'importe quel discipline »⁷ ;

- 28 % des cas déclare que peu importe la langue d'enseignement et que l'important à l'université est d'assurer la qualité de la formation en soi, ils justifient ce choix par le fait que la langue ne devrait être qu'un moyen pour se former et non pas une finalité en soi⁸ ;
- 19 % des élèves restants, disent préférer un enseignement en français au niveau de l'université, du fait qu'elle soit «*une langue internationale ; une langue des technologies modernes...*».

Par ailleurs, en mettant les élèves en situation d'entretien d'embauche, les langues qui, selon eux, desserviraient le demandeur d'emploi seraient l'arabe algérien et le kabyle, c'est-à-dire les L1 pour la bonne raison, justifient-ils, que les entreprises nationales n'attribuent pas à ces langues le statut de langues «*de travail*». Cependant, parler l'arabe littéraire, le français et l'anglais est garant de réussite : ces langues donneraient, selon eux, à celui qui les emploient lors d'un entretien d'embauche l'image de «*l'instruit, de l'intellectuel ; ce qui lui assurerait la réussite professionnelle*». De manière générale, la majorité des élèves interrogés affirme que la réussite sociale (au sens large du terme) est liée à la maîtrise des langues officiellement reconnues. Cela signifie que les chances de l'ascension sociale sont moindres pour ceux qui ne parlent pas bien les langues socialement valorisées par rapport à ceux qui maîtrisent les langues ayant un statut officiel.

En guise de synthèse, nous pouvons dire à partir de notre présente enquête que les réponses des élèves révèlent une attitude commune à l'égard des langues : ils savent que leur langue première est minorée du point de vue de la norme d'État et ne leur offre aucune

⁷ C'est nous qui reformulons la réponse de l'élève.

⁸ Rappelons que les élèves interrogés sont inscrits en science de la nature et de la vie.

chance de réussite aux plans professionnel et social : le sentiment d'inégalité sociale apparaît à travers leurs réponses au « pourquoi ». Cela dit, nous pouvons confirmer notre 1^{ère} hypothèse : l'application des objectifs d'une politique linguistique et éducative fondée sur le principe de valorisation/dévalorisation des langues, crée chez l'élève un sentiment d'inégalité voire d'exclusion sociale. Toutefois, cela ne fait pas d'eux des «auto-odi» (en reprenant l'expression du linguiste Abou Elimam), c'est-à-dire le profil d'un sujet qui se hait, qui dévalorise son identité effective ; au contraire ils proposent de revaloriser leur patrimoine linguistique en donnant à leur langue première la place qui lui est due dans l'institution scolaire. Par ailleurs, nous pouvons penser qu'une politique éducative orientée vers l'homogénéisation linguistique et culturelle, pourrait développer chez l'apprenant un sentiment de rejet à l'égard de la langue et la culture de l'Autre. Or les résultats de notre enquête ont révélé le contraire : la majorité des élèves interrogés déclare se reconnaître dans ces langues auxquelles, officiellement, est alloué le statut de langue étrangère. Notre 2^{ème} hypothèse est ainsi infirmée.

Au final, nous pouvons dire que les politiques linguistiques et éducatives algériennes ne vont pas de pair avec le plurilinguisme de fait de la société. Par conséquent, nous rejoignons le sociolinguiste algérien Abdou Elimam qui pose dans Le maghribi (2003) la question de savoir pourquoi en Algérie on s'accroche à appliquer une politique linguistique contre-productive, alors que le défi que représente la diversité linguistique pour les systèmes éducatifs, explique Nabila Benhouhou (2010), consiste à trouver comment tirer bénéfice du plurilinguisme afin d'assurer en premier chef la cohésion sociale.

4. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue à l'école algérienne

Face à ce décalage entre les pouvoirs décidant et la réalité de terrain, il est alors impératif de repenser l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie. En fait, à l'instar de Malika Bensekat, (2016), nous convenons que l'école d'aujourd'hui ne peut plus être *« l'espace d'applications des politiques linguistiques, mais plutôt son inspiration (...) elle doit jouer le rôle de médiation entre les pratiques linguistiques réelles et les instances de pouvoir, être en somme un espace de re-crédation des savoirs plus que d'exécution de consignes »*. En ce sens, Meriem Stambouli dans sa thèse de Doctorat (2011) souligne que *« pour que l'enseignement / apprentissage de la langue soit le plus profitable à la vie quotidienne des apprenants, il faudrait accepter que leur langage et leurs pratiques, linguistiques et langagières, hors de la classe, ont une validité qui pourrait être modélisante didactiquement parlant »*. Cela implique que pour l'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage appropriées aux élèves, il est nécessaire de s'intéresser à leur environnement social, à leurs besoins communicationnels, à leurs attitudes et représentations face aux langues, et surtout à considérer toutes les langues parlées comme étant égales en valeur et en dignité et font partie intégrante de l'identité de l'Algérien aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. En ce sens, le patrimoine linguistique et culturel (notamment les langues premières) doit être valorisé chez le sujet algérien et pris en charge par les institutions éducatives qui doivent aller désormais vers une didactique du plurilinguisme et de la pluriculturalité : il s'agit donc de **didactiser la pluralité linguistique et culturelle pour que l'élève puisse s'épanouir amplement et dépasser tout sentiment d'inégalité au plan social.**

Pour conclure...

La classe un espace d'échange et d'interaction, ouvert sur la société d'où il provient et vers quoi il tend. On ne peut donc en aucun cas séparer la classe de la société dans laquelle elle s'inscrit. Sous cet angle, le plurilinguisme et la pluriculturalité au plan macro-social est inéluctablement transposé au niveau de la classe. Cet état de fait, s'il n'est pas pris en charge par l'institution scolaire algérienne (des politiques linguistiques jusqu'à la classe de langues), crée inéluctablement chez l'apprenant un sentiment d'exclusion sociale ; ce qui va à l'encontre des finalités assignées à l'école et à l'inverse de sa mission éducative.

Bibliographie

- ABBE-KARA, A-Y, 2010, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », Cahiers de sociolinguistique n° 15, pp. 77-86.
- ABBES-KARA, A.-Y., 2004, L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne, In Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion, Paris, L'Harmattan, pp. 31-38.
- AMARA, A., (2010), Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? in Synergies Algérie n° 11, pp. 121-125.
- BEACCO, J.-C. et M. BYRAM, (2002), (Préface), Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, sous la direction de V. Castellotti et D. Moore, Conseil de l'Europe, Strasbourg

- BENAMAR, A., (1997), Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie. Les Cahiers de l'ASDIFLE n°8, Paris : Hachette, pp. 199-206.
- BENHOUBOU, Nabila (2010) : « Nouvelles variétés du français : vers un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du français en contexte plurilingue », in Pratiques innovantes du plurilinguisme : Emergence et prise en compte en situations francophones, (sous la dir. de Philippe Blanchet et Pierre Martinez), éd. des archives contemporaines, AUF, Paris, pp. 205-211.
- BENSEKAT, M, (2016), « Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives didactiques », dans Chachou I & Stambouli M, Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique, Riveneuve Editions, Paris, pp. 123-132.
- BLANCHET, P., ASSELAH RAHAL, S., (2008), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, (sous la direction de Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal), éd. des archives contemporaines, L'AUF, Paris, pp. 9-16.
- CRUTZEN, D (1998), La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel, in La Revue de l'AFL N°62, p.49 : <http://www.lecture.org/Actes/AL62/AL62P49.html#>
- CUQ, J.-P. & DAVIN-CHNANE F., (2007), Le français langue seconde : un concept victime de son succès ? in M. Verdelhan (dir.), Le français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution, Collection Perspectives en éducation et formation, ed. De Boeck.
- ELIMAM, A., (2003), Le maghribi, alias ed-darija, la langue consensuelle du Maghreb, éd. Dar el Gharb, Oran.
- ELIMAM, Abdou (2006) : « Le maghribi, vernaculaire majoritaire à l'épreuve de la minoration », in https://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/elimam_maghribi_cle09fc96.pdf

Pour une didactisation de la pluralité linguistique et culturelle

- JAVEAU, C. (1982) : L'Enquête par Questionnaire. Manuel à l'usage du praticien, 3ème édition, Institut de Sociologie, université de Bruxelles.
- MILIANI, M., (2004), « Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergence et diversité », in Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations, gestions, éd. Henri Boyer, L'Harmattan « sociolinguistique », Paris, pp. 211- 219.
- MOLINER, P., (1996), *Images et représentations sociales* : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales, Presses Universitaires de Grenoble.
- STAMBOULI, M. (2011), Thèse de Doctorat, « Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe », dirigée par M.-J. Berchoud, soutenue le 10.06.2011, Besançon.
- TALEB-IBRAHIMI, K., (2006), L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, in L'année du Maghreb I, pp.207-218.

Annexe : Questionnaire destiné aux élèves

1.1. quelles sont toutes les langues que tu parles ? (Tu peux mettre plusieurs croix).

- l'arabe algérien ☐
- le kabyle ☐
- l'arabe littéraire ☐
- le français ☐
- l'anglais ☐

1.2. Dans quels cas utilises-tu chacune des langues que tu parles ?
(Tu peux mettre plusieurs croix pour une seule langue)

Contexte d'utilisation	l'arabe algérien	le kabyle	l'arabe littéraire	le français	l'anglais
en classe					
à la maison					
dans des administrations : la mairie, la poste, ect.					
dans la rue, chez le marchand, le bus, etc.					
au cyber-café (Internet)					

1.3. Que représente chacune des langues pour toi (tu peux mettre plusieurs croix pour une seule langue) ?

Pour une didactisation de la pluralité linguistique et culturelle

	l'arabe algérien	le kabyle	l'arabe littéraire	le français	l'anglais
la langue de ta famille					
la langue où tu exprime s tes sentime nts					
la langue du savoir					
une langue étrangèr e à ta propre culture					

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

2.1.Parles-tu en classe dans ta langue maternelle (l'arabe algérien ou le kabyle) ?

- oui ☐
- non ☐

Si oui, dans quels cas ?

.....
.....
.....
.....
.....

2.2. Aimes-tu parler ta langue maternelle (l'arabe algérien ou le kabyle) en classe ?

- oui ☐
- non ☐

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

2.3. Tes enseignants parlent-ils en langue maternelle (l'arabe algérien ou le kabyle) en classe ?

- oui ☐
- non ☐

Si oui, dans quels cas ?

.....
.....
.....
.....

2.4. Quand tu parles en langue maternelle (l'arabe algérien ou le kabyle) en classe, comment réagit la plupart de tes enseignants ? (mets une seule croix)

- mal : l'enseignant t'arrête directement ☐
- bien : l'enseignant t'encourage à terminer ta réponse ☐
- sans réaction : l'enseignant te laisse terminer et passe à autre chose ☐

Pour une didactisation de la pluralité linguistique et culturelle

3.1. Classe les 5 langues (L'arabe algérien, le kabyle, l'arabe littéraire, le français, l'anglais) selon l'importance qu'elles ont, selon toi, dans la société algérienne (en dehors des établissements scolaires) :

1..... → parce que.....
.....

2..... → parce
.....

3..... →
parce que

4..... →
parce que

5..... →
Parce que.....
.....
.....

3.2. Classe les 5 langues selon l'importance que l'institution scolaire (Enseignants+Administration+ Ministère de l'Éducation Nationale) leur donne :

1..... →
2..... →
parce que.....
.....

3.....
.....

→ parce que

.....
.....

4..... → parce que
.....

5..... →

parce que.....
.....
.....

3.3. Classe les 5 langues selon les places que tu aimerais que
l'institution scolaire (Enseignants+Administration+ Ministère
de l'Éducation Nationale) leur donne :

1..... →
parce que.....

2..... →
parce que.....

3..... →
parce que

4.....

P → parce que

.....

.....

5.....

 → parce que

4. Une fois adultes, toi et tes camarades ferez des études universitaires puis vous chercherez un poste de travail :
- 4.1. Pour toi, la meilleure université serait celle où :
- (mets une seule croix) :
- toutes les matières sont enseignées en français ☐
 - toutes les matières sont enseignées en arabe littéraire ☐
 - toutes les matières sont enseignées en anglais ☐
 - toutes les matières sont enseignées en arabe algérien ☐
 - toutes les matières sont enseignées en kabyle ☐

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

4.2. Complète le tableau suivant en mettant des croix puis en justifiant ton choix (en répondant au pourquoi).

Dans un entretien d'embauche, si tu t'exprimes :	Tu vas être		Pourquoi ?
	retenu pour le poste	non retenu pour le poste	
en arabe algérien			

NAOUAL BOURKAIB SACI

en arabe littéraire	..... ...	..... .....	..... .....
en kabyle	..... ...	..... .....	..... .....
en français	..... ...	..... .....	..... .....
en anglais	..... ...	..... .....	..... .....

4.3. Selon toi, qui sont les élèves qui, une fois adultes, vont réussir dans leur vie sociale (الحياة الاجتماعية) :

(Tu peux mettre plusieurs croix)

- ceux qui parlent bien le français. ☐
- ceux parlent bien l'arabe littéraire ☐
- ceux qui parlent bien l'arabe algérien ☐
- ceux qui parlent bien le kabyle ☐
- ceux qui parlent bien l'anglais. ☐

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AXE 3
ANALYSE DU DISCOURS
ET
LITTÉRATURE
FRANCOPHONE

NASSIMA AMARI-ALLOUCHE
UNIVERSITE ALGER 2
amariallouchenassima@gmail.com

L'ECRITURE FEMININE EN SPECTACLE : LE SUJET CREATEUR ENTRE MISE EN TEXTE ET MEMOIRE DANS *LE TORRENT* D'ANNE HEBERT¹

RESUME

Le présent article pose la problématique de l'écriture féminine située entre "formation " et " exutoire ".

Le "je" créateur est multiple, inscrit dans des discours eux-mêmes liés aux différentes conditions de leurs productions et aux représentations.

Nous rentrons, à travers cette modeste contribution de déceler la trame discursive qui a permis à l'auteur -narrateur de se réaliser dans un écrit, en l'occurrence *Le Torrent* d'Anne Hébert, par rapport à la diversité du sujet en tant que figure ambiguë.

Mots clés : sujet - écriture féminine - discours - mémoire discursive

¹ Cet article est inspiré d'une communication faite lors d'une journée d'étude organisée par le CCF en 2008 à l'occasion du 8 mars ; journée internationale de la femme ayant pour thème Littératures au féminin : Écritures exutoires, écritures formatrices

الملخص

يطرح هذا المقال إشكالية خاصة بالكتابة النسوية التي تعبين "التكوين" وعملية "تفريغ". "ال" أنا " المبدع متعدد، ينحصر في خطاب هو نفسه يرتبط بشروط مختلفة بإنتاجاتها وتصوراتها نريد من خلال هذه المشاركة المتواضعة العثور على الحبكة الخطابية التي سمحت للكاتب- الراوي من فرض وجوده عن طريق الكتابة، وتحديدًا "لوتوران" ل"أن هيبير" المتعلقة بتنوع الموضوع كوجه من أوجه الالتباس.

الكلمات المفتاحية: موضوع- الكتابة النسوية- الخطاب- الذاكرة الخطابية.

1. Présentation de l'œuvre : *Le Torrent*

Sept textes composent ce recueil de nouvelles : « Le Torrent » (1945) qui prête son titre au recueil, « L'Ange de Dominique » (1944), « La Robe corail » (1938), « Le Printemps de Catherine » (1947), « La Maison de l'esplanade » (1942), « Un grand mariage » (1962) et « La Mort de Stella » (1962).

L'auteure de cette œuvre, Anne Hébert, décrit des personnages-héros en leur assignant des traits d'êtres enchaînés en même temps que des exilés de la vie humaine, à la frontière trouble où la vie et le rêve se côtoient dangereusement.

L'univers hébertien est un univers mortellement clos sur lui-même. Un univers habité par le jeu des passions brutales et la violence des instincts.

Notre analyse concernera exclusivement la première nouvelle du recueil. La seule parmi toutes qui est racontée à la première personne.

2. Le résumé du Torrent

Le narrateur-personnage, François Perreault, raconte comment l'emprise tyrannique de sa mère sur lui a détruit sa vie.

La presque totalité de la première moitié du texte concerne des faits vécus entre sa petite enfance et l'âge de dix-sept ans dans un domaine éloigné où sa mère,

Claudine Perreault, s'est réfugiée pour essayer de « racheter » une grossesse hors mariage qui lui a fait quitter son village. Mais c'est à l'enfant issu de cette « faute », ce fruit du « mal », que reviendra la tâche de la racheter aux yeux des autres en devenant prêtre. Ainsi en a-t-elle décidé.

Elle lui fit suivre des études appropriées à l'issue desquelles il se révolta.

Pour manifester son mécontentement, la mère abusive frappa son fils avec son trousseau de clés et le laissa sourd, vivant désormais en communion avec le torrent.

Après la mort de sa mère, piétinée par Perceval, un cheval indomptable, et se voulant libre, il revient pourtant au domaine avec une femme achetée à qui il suppose un nom en l'appelant Amica et la deuxième partie de la nouvelle porte sur sa vie avec elle. A cause de sa surdité, François croit que cette Amica lit parfaitement en lui et cherche même à comprendre la cause de la mort de sa mère.

Il se réveille une nuit et constate la disparition de celle qu'il a cru son esclave en emportant l'argent que sa mère avait économisé pour le rachat de la faute, l'argent du « mal ». Finira-t-il seul dans le torrent ?

Nous pouvons considérer le recueil de nouvelles comme une sorte d'exutoire dont la finalité profonde échappe toujours à son auteure. Peut-on conclure que le choix de ce personnage décalé correspond à des obsessions personnelles ?

L'impression qui en est donné, est que François Perreault n'est absolument pas imaginaire, mais la projection de quelque chose qu'Anne Hébert ressent.

Ne dit-on pas que c'est dans les œuvres fictives qu'un écrivain a le plus de liberté de parler de lui. Le combustible de l'imagination, c'est ce que l'on a vécu.

Voyons à présent comment se manifeste cet exutoire dans la nouvelle que nous avons choisi d'analyser.

3. Le « je » entre Mise en texte et Mise en scène : Le « je » exutoire, le « je » formateur

Pour mettre en évidence les positions discursives du sujet, sa place dans les formations idéologiques dont il est le support, il faut tenir compte que tout discours est lié aux conditions de production et aux représentations.

L'intention de communiquer un vécu, mais aussi la volonté de revendiquer une identité, voire de « tirer des événements une leçon

de vie »² passent inmanquablement par toute une mise en scène, par un incontournable travail d'écriture, par un effort plus ou moins important pour produire un texte conforme à « une certaine représentation de la narration écrite »³ et qui attend de son lecteur, nous en l'occurrence, une grande collaboration.

Le Torrent nous offre un univers fictif à partir duquel peuvent être saisies diverses pratiques discursives et les idéologies qui les sous-tendent. À travers notre propre collaboration, nous cherchons à identifier la façon dont le sujet « je », en tant que phénomène dynamique, s'oriente et se situe par rapport à cette diversité de discours.

Le narrateur est une figure ambiguë car il ne semble pas vouloir être le personnage qui dis « je » dans un livre écrit par un autre, mais plutôt celui qui a physiquement écrit le livre quoique la différenciation sexuelle qui distingue les deux êtres prouve le contraire (**une** auteure et **un** narrateur). Ce qui nous paraît indiscutable, c'est le fait que le texte mobilise toutes les formes dont la langue dispose pour structurer un vécu, par des mises en relief⁴ ou des effacements. Comme on ne peut pas sortir des limites du monde fictionnel, on est amené à l'explorer en profondeur. « Un monde fictionnel ne s'achève pas avec l'histoire qu'il raconte, il s'étend à l'infini »⁵

De la structure superficielle à la structure profonde du Torrent, notre étude tente d'abord de cerner les différents rapports qui unissent le sujet « je », avec ses diverses facettes, et le texte.

² Cl. Abastado, « Raconte ! Raconte... ». Les récits de vie comme objet sémiotique, *Revue des sciences humaines*, 3, n°191, 1983

³ H. Boyer, *Le langage en spectacle. Une approche sociopragmatique*, L'harmattan, paris, 1991, p.126

⁴ La mise en relief étant un instrument de « transformation du vécu » selon W. Labov dans *Sociolinguistique* Ed.de Minuit, Paris, 1976, p. 116

⁵ Umberto Eco, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Grasset, 1996, p.91

Entre le mot « **dépossédé** » du début et la « **richesse** » de la fin, c'est tout le récit qui déploie l'essentiel de sa grande symbolique.

« *J'étais un enfant dépossédé du monde par le décret d'une volonté antérieure à la mienne, je devais renoncer à toute possession de la vie* » (Hébert, p.19)

Dépossédé du monde et de sa vie par le « décret d'une volonté antérieure à la

/sienne/ », François Perreault est soumis dès son jeune âge à une discipline stricte empreinte de rigorisme.

Tout comme Anne Hébert qui a fait une partie de ses études primaires chez les Sœurs du Bon-Pasteur et ses études secondaires aux collèges Notre-Dame-de- Bellevue et Mérici. " J'ai eu une institutrice privée jusqu'à l'âge de onze ans ", dit-elle, " non pas parce que j'étais malade, mais parce que c'était la coutume [dans la famille de sa mère]. Ce qui fait qu'arrivée à l'école, j'étais complètement perdue et d'une timidité folle".

À travers son personnage, L'auteure met l'accent sur un fait réel dominant le Québec de son enfant, celui d'avant « la révolution tranquille », période au cours de laquelle l'Église catholique contrôlait le système d'éducation.

Par ailleurs, aborder un texte narratif signifie adopter une règle fondamentale :

«Le lecteur passe tacitement un pacte fictionnel avec l'auteur. Le lecteur doit savoir qu'un récit est une histoire imaginaire, sans penser pour autant que l'auteur dit des mensonges. Simplement, comme le dit Searle⁶, l'auteur feint de faire une affirmation vraie »⁷.

Dès les premières lignes du texte, le narrateur se décrit comme un être vivant dans un univers clos, dans un enfermement qui caractérise la seule *représentation* du monde qui lui était réservée.

⁶ J. Searle, « Le statut logique de la fiction », *Sens et expression*, Harmattan, Paris, 1974, p. 54

⁷ U. Eco, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Grasset, Paris, 1996, p. 81

« ...je devais renoncer à toute possession en cette vie. Je touchais au monde par fragments, ceux-là seuls qui m'étaient immédiatement indispensables, et enlevés aussitôt leur utilité terminée ; le cahier que je devais ouvrir, pas même la table sur laquelle il se trouvait ; le coin d'étable à nettoyer, non la poule qui se perchait sur la fenêtre ; et jamais, jamais la campagne offerte par la fenêtre. Je voyais la grande main de ma mère quand elle se levait sur moi, mais je n'apercevais pas ma mère en entier, de pied en cap. J'avais seulement le sentiment de sa terrible grandeur qui me glaçait... »⁸ (p.19).

Le « je » qui nous est donné à lire est un sujet à la fois présent et absent : présent de par la matérialité de son corps et absent de par la signification de sa présence.

En affirmant que « Le sujet parlant prend position par rapport aux représentations dont il est le support »⁹, nous nous voyons dans l'obligation de constater ici que les représentations du « je » narrateur-personnage vacillent entre l'ÊTRE et le PARAÎTRE. Il existe mais son existence paraît insignifiante.

« ...je mesurais le néant de mon existence. » (p.29)

À travers son personnage principal, Anne Hébert extériorise tout son vécu dans une société confrontée à un conservatisme incontestable. Le Québec que cette auteure décrit est celui des années vingt, le Québec de son enfance.

C'est ainsi qu'elle laisse sa subjectivité transparaître et *Le Torrent* est le premier lieu, d'après Yannick Recsh, où « l'écriture de la révolte féminine se manifestera symboliquement »¹⁰.

⁸ Tous les passages de texte sont extraits de : A. Hébert, *Le Torrent*, Editions Hurtubise HMH, Québec, 1989

⁹ -M. Adam, *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes*, Larousse Univ. , Paris, 1976, p.165

¹⁰ Yannick Gasquy-Resch, *Littérature du Québec*, Universités francophones EDICEF/AUPELF, 1994

Un Québec traversé par un climat d'une grande tension idéologique. Le courant d'idées qui y règne confirme que « la race canadienne française puise sa force dans son enracinement à la terre et son attachement à l'Eglise catholique »¹¹

Un peu plus loin dans sa narration, François ne semble plus se distinguer en tant qu'être et se déshumanise petit à petit.

« ...je participais de ma mère, tel un outil dans ses mains... » (p.19)

« ...je suis identifié au paysage. Livré à la nature, je me sens devenir un arbre ou une motte de terre » (p. 37).

« La pluie, le vent, le trèfle, les feuilles sont devenus des éléments de ma

vie. Des membres réels de mon corps. Je participe d'eux plus que de moi-même ». (p.38)

Cette thématique de la déshumanisation chez Anne Hébert accompagne celle de la *dépossession*, d'un manque à combler qu'elle développe tout au long de la nouvelle dans un réservoir d'images où l'eau joue un grand rôle, ainsi que les mains et le vent.

Vient s'ajouter à ce sujet déshumanisé le sujet dans son isolement, le « je » dans son enfermement :

— « J'entrai au collège dans ces dispositions. L'air sauvage et renfermé, (...).

Je repoussai leurs avances timides ou railleuses. Bientôt le vide se fit autour du nouvel élève (de moi). Je me disais que c'était mieux ainsi, puisqu'il me fallait m'attacher nulle part en ce monde. Puis, je m'imposais des pénitences dans cette peine que je ressentais de mon isolement. » (p.28)

— « Je ne savais ni jouer ni rire et je me sentais de trop. » (p.28)

François est présenté par sa « créatrice » comme celui qui se débat entre obscurité et lumière, « une constante qui affirme la difficile réconciliation du rêve et de la réalité, du corps et de l'esprit »¹², le propre du Québécois égaré.

¹¹ *Idem*, p. 69

¹² *Idem*, p.133

Anne Hébert renverse l'ordre social en privilégiant la position de la femme dans une société pourtant profondément patriarcale. Dans *Le Torrent*, l'auteure met le personnage principal, personnage masculin, dépendant de deux personnages féminins. En effet, François est d'abord sous le contrôle de sa mère.

D'ailleurs, le sujet se décrit même comme ne faisant *qu'un* avec sa mère puisque dépendant d'elle : *« De ce temps-là, j'étais si dépendant de ma mère que le moindre mouvement intérieur chez elle se répercutait en moi »* (p.22)

« J'attendais je ne sais quelle tourmente qui balayerait tout, m'entraînant avec ma mère, à jamais lié à son destin funeste » (p.22)

Ce n'est pourtant pas le « nous » qui se raconte mais le « je », toujours le même.

Celui-là même qui, un jour, a décidé de tenter de se défaire de l'autorité maternelle en désobéissant à l'un de ses « commandements », celui de ne parler à personne.

« Je résolu d'aller à la rencontre d'un visage d'homme, n'osant espérer un enfant et me promettant de fuir si c'était une femme. » (p.22)

« Mon désir était trop pressant, trop désespéré ». (p.23)

Le narrateur, fidèle à l'initiation maternelle, s'interdit tout sentiment de plaisir et de joie : *« Moi, je ne connais pas la joie. Je ne pouvais pas connaître la joie.*

C'était plus qu'une interdiction. Ce fut d'abord un refus, cela devenait une impuissance, une stérilité. » (p. 30)

« J'étais si petit et je n'avais jamais été heureux ». (p.26)

Mais c'est à l'âge de dix-sept ans, l'âge adulte, qu'il connut son premier vrai plaisir. Ce sentiment inédit correspond à sa première révolte contre sa mère.

Révolte qu'il manifeste lors de son refus de réintégrer son collège à la rentrée :

« Je ne retournerai pas au collège, l'année prochaine, prononçai-je si nettement que je croyais entendre la voix d'un autre. C'était la

voix d'un homme. (...). Cela me faisait plaisir. Je répétais... » (pp.31 /32)

Ce récit, Anne Hébert l'a voulu symbole du «drame spirituel du Canada français »¹³ d'alors.

En se délivrant ainsi de l'emprise maternelle, le narrateur finit par reconnaître que cette délivrance n'est que virtuelle. Celle dont il a cru être séparé à jamais est toujours ancrée dans ses veines. Il lui est éternellement lié :

« J'ai porté trop longtemps mes chaînes. Elles ont eu le loisir de pousser des racines intérieures. Elles m'ont défait par le dedans. Je ne serai jamais un homme libre. J'ai voulu m'affranchir trop tard. » (p.37)

Commencent alors ses deux quêtes : sa quête intérieure et celle de l'autre, de la femme.

Sa recherche de soi, le narrateur, François, la débute d'abord par une autoanalyse. Il se félicite d'abord de sa capacité d'analyse, mais se rend très vite compte de sa duperie. En tout détachement, le « je » se discerne du torrent.

Il n'est plus sous son contrôle. Il semble sortir de son corps pour se contempler et se voir agir. *« Le torrent est silencieux. (...). J'analyse des bribes. (...). Mon investigation est lucide et méthodique. Elle corrobore peu à peu ce que mon imagination ou mon instinct me laissent supposer. J'admire mon détachement qui m'étonne. Puis, tout à coup, je sens que je me dupe. (...), je bifurque de la réalité. Je mens ! »*

La deuxième partie de la nouvelle porte sur sa (le narrateur) vie commune avec celle qui a fait l'objet de sa deuxième quête : la femme :

« Je suis parti à sa rencontre. » (p.39).

Par ce geste, le « je » a voulu sortir de sa solitude et conjuguer ainsi son être avec un second. *« Après tant d'années, de nouveau je*

¹³ Gilles Marcotte, *Une littérature qui se fait*, Montréal, HMH, 1962

remonte à la surface de ma solitude. J'émerge du fond d'un «étang opaque. » (p.39)

Il se met dans la peau d'un chasseur à la recherche d'un gibier. « *A son attitude, je comprends que j'ai gagné ma proie » (p.42).*

En trouvant Amica, celle avec laquelle il espère partager sa solitude, François pense pouvoir recommencer sa vie après la mort de sa mère. Bientôt, il se rend compte qu'il ne « possède » pas Amica, mais il en est bel et bien possédé. Ce don qu'elle a -pendant les jeux de l'amour- « elle paraît riche de caresses inconnues »- démontre à François son impuissance à se donner lui-même gratuitement, sans calcul.

« Je résiste à leur (bras) enchantement. (...) J'arrache brusquement de ma nuque les bras qui s'obstinent... » (p.44)

Par son intermédiaire, Anne Hébert montre qu'autant qu'elle, son personnage laisse finalement exploser sa faim de vivre.

À ce « je » parfaitement lucide s'ajoute un autre qui semble s'observer aux côtés d'Amica. Le « je » devient ainsi un « il » qui paraît se détacher et même se renier lui-même : « *Quel est ce ménage paisible que j'aperçois à côté de moi ? Car en moi rien ne paraît plus pénétrer. Je vois un inconnu qui mange en face d'une femme inconnue. Ils sont aussi secrets l'un que l'autre. Non, je n'ai pas habité ce lieu ni cet homme. Voici que j'accueille en mon lit la femme et l'homme qui l'accompagne. » (p.44)*

Devant ce miroir-témoin de son « gouffre intérieur », il sait alors que le regard de sa mère « continue » à se perpétuer en lui par-delà la mort. « Ah ! Ma mère, je ne pouvais deviner l'ampleur de votre destruction en moi ! » (p.46)

« Ô ma mère, que je vous hais ! Et je n'ai pas encore tout exploré le champ de votre dévastation en moi » (p.50).

La présence d'Amica le fait peu à peu remonter à la source du mal en lui « *mon âme est violée* », jusqu'à l'amener à découvrir l'objet symbolique de son asservissement : un livre de comptes de sa mère ayant servi à « solder l'argent du mal ». François comprend alors sa

filiation au mal « *Tu es mon fils, et tu me continues...François, regarde-moi bien dans les yeux* »

Le « je » solitaire du narrateur est en fait dédoublé par la présence intrinsèque de sa mère qui ne l'a jamais quitté.

La quête d'identité qu'il avait entreprise au-delà de la sphère d'influence de sa mère était donc illusoire. Il se sait maintenant lié irrémédiablement à elle. D'où la contemplation éperdue de son image dans le torrent qui a tout absorbé de sa vie à la fin du récit.

Reconnaissant enfin sa filiation au mal- « je suis le fils du mal »-, il voudra s'établir dans un rapport d'intimité avec lui par la contemplation de son image.

« Il est nécessaire que je regarde mon image intérieure. Je me penche sur le gouffre bouillonnant. Je suis penché sur moi ». (p.51)

« Je me penche tant que je peux. Je veux voir le gouffre, le plus près possible (sans s'y fondre pour le suicide). Je veux me perdre en mon aventure, **ma seule et épouvantable richesse** ». (p. 56)

L'extrême attention du regard devient ici l'indice de l'exigence que s'est imposée François pour comprendre le mal à sa source même : celle d'une peine inépuisable où se pleurerait le chagrin lui-même enfermé dans la mort. Telle est peut-être la définition la plus appropriée que l'on pourrait donner du **songe**, soit d'un lieu de langage où s'opère la confrontation la plus irrémissible- parce que absolue- avec soi-même : « Si la grâce existe, je l'ai perdue ». (p. 55)

Le pays de l'enfance, le retour à la mère (une caractéristique fondamentale de l'espace québécois) participent d'une rêverie qui dépasse les frontières de cette nouvelle et est ainsi récurrente dans l'ensemble de l'œuvre hébertienne. Cette rêverie rejoint celle où est posée la question des origines.

La thématique de l'eau trouve sa source chez l'auteure dans ses souvenirs d'enfance liés aux paysages aquatiques de Sainte Catherine.

À partir du moment où on reconnaît que le *je* (sujet) femme est encore et toujours problématique, il suffit de lire, pour s'en

convaincre n'importe quel témoignage d'écrivaine là-dessus, le *je* de Anne Hébert, à travers son œuvre, s'authentifie et se masque du même coup, cherchant par plusieurs procédés et subterfuges à crédibiliser sa pensée, une pensée au féminin.

Bibliographie

- ABASTADO, Cl. (1983) « Raconte ! Raconte... ». Les récits de vie comme objet sémiotique, *Revue des sciences humaines*, 3, n°191.
- ADAM, J-M. (1976), *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes*, Larousse Univ. , Paris.
- BOYER H., (1991), *Le langage en spectacle. Une approche sociopragmatique*, L'harmattan, paris, 1991.
- ECO U. (1996), *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Grasset.
- GASQUY-RESCH Y., (1994), *Littérature du Québec*, Universités francophones EDICEF/AUPELF.
- HEBERT A., (1989), *Le Torrent*, Éditions Hurtubise HMM, Québec, 1989
- LABOV W. (1976), dans *Sociolinguistique*, Ed.de Minuit, Paris, 1976
- MARCOTTE G., (1962), *Une littérature qui se fait*, Montréal, HMM, 1962
- SEARLE J. (1974), « Le statut logique de la fiction », *Sens et expression*, Harmattan, Paris.

MERIE M ZEHA RAOUI
UNIVERSITE DE BLIDA 2 – LOUNICI ALI.
zhr_meriem@yahoo.fr

L'IMPASSE OU UNE TRAJECTOIRE EXILIQUE AU BOUT DU GROTESQUE

Résumé

Le « grotesque » dans *L'Impasse* (1996) du congolais Daniel Biyaoula semble être une composante majeure dans ce texte pour évoquer l'exil. Dans ce roman, le protagoniste, en France depuis 15 ans, se « découvre » après un bref retour au pays natal, en perte de repères et –au fil des pages– d'identité. En raison d'une bi-culturalité, finalement non solidement assumée, ce personnage s'étiolera peu à peu, jusqu'à sombrer dans la folie.

Son déclin tragique est en grande partie dû à la mise grotesque qu'il constate chez certains de ses confrères noirs en France qui s'amplifiera au Congo. Et pourtant, malgré son insurrection contre toutes les formes de grotesque qu'il constate, il finira malheureusement par le devenir lui-même. Il sera intéressant de voir comment l'utilisation d'une « écriture du grotesque », carnavalesque sur bien des points, sera l'expression d'un véritable choc culturel.

Mots-clés : Grotesque – personnages – dénonciation – carnavalesque.

الملخص

يعد الاستهزاء كعنصر رئيسي انتجه الكاتب الكونغولي دانيال بياولا، من أجل التحدث على
بطل هذه الرواية مقيم في فرنسا منذ 15 عام وبعد عودة وجيزة الي ارض الوطن، يملكه
احساس غريب؛ يكمن في افتقاده بعض الشيء لمعالم و خصائص هويته بسبب ثقافته
المزدوجة. مما أدى به الي الجنون .
هاته النهاية التراجيدية وما تتضمنه من ماسات عبر عنها الكاتب من خلال كتابة "هزئية"
مبرزاً بذلك اصطدام الثقافات.

الكلمات المفتاحية: بشع - الشخصيات - الانسحاب - كرنفال

Le présent article s'intéressera au texte du Congolais et microbiologiste Daniel Biyaoula, *L'Impasse*¹ (1996), un roman qui fut primé du Grand prix littéraire de l'Afrique Noire en 1997. Encensé par la critique, ce roman dérangent par sa tonalité particulièrement sombre, nous donne à lire la déstructuration progressive de son personnage que l'expérience de l'exil affecte et trouble gravement. En effet, le narrateur, Joseph Gakataka, après plus d'une décennie d'absence, décide, sous la pression de sa compagne française de retourner voir les siens à Brazza. Ce bref séjour provoquera un véritable choc, le brisant à jamais. Pensant se ressourcer et oublier son difficile statut d'immigré –statut d'Autre-les retrouvailles avec les siens ne seront pas, ainsi qu'il l'espérait, un moment de réjouissance. Il se rendra plutôt compte de la méconnaissance qu'il a de sa propre famille et éprouvera un sentiment d'altérité sans doute plus important que celui ressenti en France.

Ce roman, écrit dans un style oral, se jouant de la syntaxe et de la langue, donne à lire le clivage profond entre l'émigré et les siens, et fait dans le même temps l'« autopsie » sans concession de la société d'origine.

Très rapidement, à la lecture du roman de Daniel Biyaoula, il nous est apparu que la réalité était dépeinte d'une façon assez spécifique. En effet, plusieurs paramètres textuels, dans le texte biyaouléen, nous ont paru marqué du sceau du cocasse, du loufoque, à commencer par l'écriture employée par l'auteur, avec l'emploi d'une langue, comme le remarque Papa Samba Diop « désarticulée et foisonnante de néologismes provocateurs »². De plus, l'intrigue romanesque, relatant la déchéance psychologique du narrateur, est des plus déstabilisantes, mettant en scène des personnages et des lieux hauts en couleur.

¹ Biyaoula Daniel, *L'Impasse*, Présence Africaine, Paris, 2001.

² Notre Librairie. Revue des littératures du Sud. N° 146. Nouvelle génération. Octobre -Décembre 2001 pp.11-12

Il faut dire que *L'Impasse* est une œuvre du désenchantement, d'une quête sans issue, mise en relief par la douloureuse expérience exilique. Le profond mal-être ambiant va être rendu par une esthétique laissant libre cours à l'exagération et l'exubérance, qui vont parsemer le texte d'un bout à l'autre. Ces qualificatifs sont autant de signes d'une esthétique que l'on pourrait qualifier de « grotesque » ; en effet, pour Bakhtine « l'exagération, l'hyperbolisme, la profusion, l'excès sont, de l'avis général, les signes caractéristiques les plus marquants du style grotesque³. ».

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il serait utile de tenter d'apporter une définition au grotesque. Il faut avouer que ce concept échappe à toutes recherches entreprises pour le cerner. Il est ambivalent à l'image-même de ses deux principaux et initiaux théoriciens que sont Kayser et Bakhtine, pour qui chez l'un il revêt l'aspect d'une « étrange inquiétude » et chez l'autre une source de régénération.

Rémi Astruc⁴ précise que « le grotesque est fondamentalement une forme de comique » ; cependant, un comique ambivalent puisqu'il mêle dans ses filets le tragique. Ainsi, le grotesque se lira par le mélange des genres comique et tragique perpétuellement imbriqués l'un dans l'autre.

L'une des principales caractéristiques qu'on lui accorde est sa dimension contestataire ; en effet, agissant comme un véritable acte de remise en cause de l'institution système, cette esthétique, selon Bakhtine, semble s'épanouir et s'exprimer au mieux dans le domaine des arts et tout particulièrement dans des moments de tension et de crise. Le grotesque, grâce à son regard ironique et subversif, semble dénoncer et aborder d'épineux sujets plus aisément. La période de crise, dans notre roman, sera le retour du narrateur au pays natal, un

³ BAKHTINE, *L'œuvre de François Rabelais*, Paris, Gallimard, 1970, p.30

⁴ ASTRUC Rémi, in « I will dance over your dirty corpse » : esquisse d'une poétique de l'énonciation grotesque, in SUSINI ANASTAPOULOS Françoise et ROUART Marie-France (dirigée par) *Le grotesque dans la littérature des XIX^e et XX^e siècles*, Presses universitaires de Nancy, 2008, p.37

retour qui démontrera, assez cruellement, toute l'étendue de la différence de Joseph avec les siens, l'entraînant peu à peu dans la spirale infernale de la folie.

Notre présent article, tentera de démontrer l'inscription de *L'impasse* dans cette tradition grotesque, nous puiserons pour ce faire, dans la critique bakhtinienne notamment. Notre réflexion s'articulera en deux temps. Dans un premier temps, nous nous proposons de montrer comment se lit et se perçoit le grotesque dans le texte, aussi bien à travers la description qui se situe à la limite de la caricature, qu'à travers un grotesque de situation et de communication omniprésents. Dans un second, nous analyserons les desseins, les objectifs sous-jacents de ce procédé esthétique. Il sera intéressant de voir comment l'utilisation d'une « écriture du grotesque », carnavalesque, sera l'expression d'un véritable choc culturel.

1. Des personnages grotesques.

Dès les premières lignes du roman, le lecteur est comme transporté sur les chemins sinueux du grotesque. L'incipit du roman, nous plonge dans un univers étrange, un aéroport, où se déroule une curieuse parade. De manière symbolique, il semble que l'embarquement pour le grotesque débute :

Il est tout plein de bruit et de monde l'aéroport de Roissy Charles de Gaulle. Il y a surtout des Noirs, des Africains. Costumes de tout sorte, plus clinquants les uns que les autres. Cravates en soie. Robes de satins. Gants blancs. Chaussures vernies ou cirées à souhait. Parfois manteaux en laine, de cuir ou fourrures sur le bras. Tout ça se croise sans discontinuer. C'est des vacanciers. Ils causent, ils crient, font de grands gestes, se tordent de rire. Par moments, c'est à un défilé de mode que j'ai l'impression d'assister. Par moments, vrai, c'est comme si j'étais au bal masqué.⁵

⁵ *L'Impasse* p.13

L'Impasse ou une trajectoire exilique au bout du grotesque

Plusieurs effets grotesques sont concentrés en quelques lignes, répondant parfaitement à la définition qu'en donne Bakhtine en évoquant « l'exagération, l'hyperbolisme, la profusion, l'excès »⁶. Comme pour confirmer et renforcer, cette appartenance au registre grotesque, l'auteur utilisera l'expression « au bal masqué », renforcée quelques lignes plus bas par des termes tels « cirque » « manège » « spectacle » « applaudissement » instaurant un climat carnavalesque.

Les personnages décrits, ne le sont que par les vestimentaires portés. Dénigrés, ces derniers évoquent une fois de plus l'idée du déguisement. Selon Bakhtine, le grotesque, uni au rire, est fortement relié au corps : « Le trait marquant du réalisme grotesque est le rabaissement, c'est-à-dire le transfert de tout ce qui est élevé, spirituel, idéal et abstrait sur le plan matériel et corporel. ». Les corps présentés dans *L'impasse* sont grotesques par leur posture, leurs allures disharmonieuses, qui produisent sur le lecteur à la fois du rire mais dans le même temps de la pitié et de la répulsion ; installant, de ce fait, un malaise certain.

Ce balancement entre rire et répulsion est l'une des caractéristiques du grotesque, il serait alors une sorte d'« effet à produire » sur celui qui le lit :

[...] ou bien le [lecteur] décidera que le passage est plus cocasse qu'il n'est horrible, et, dans ce cas, il l'exorcisera par le rire ou le traitera de plaisanterie ; ou bien il s'indignera de l'outrage fait à sa sensibilité morale, reprouvant que des choses pareilles soient présentées dans un éclairage humoristique.⁷

⁶ BAKHTINE, *L'œuvre de François Rabelais*, Paris, Gallimard, 1970, p.30

⁷ Thomson Philip, *The grotesque*, Londres, Methuen and Co, 1972, p/ 3 cité par Jean-François Chassay in *L'humour et le rire dans les littératures francophones d'Amérique*, Sous la direction de Józef Kwaterko Paris, L'Harmattan, « Itinéraires et contacts de cultures », Vol. 36, 2006.

Cette ambivalence risible/pathétique est une constante du roman. Le narrateur ne sachant plus comment analyser ce qui se présente à lui.

C'est un vrai spectacle. Un défilé comme je n'en ai jamais vu. Ça me fait penser à un défilé de gens fêlés qui se seraient endimanchés, à une comédie acide, de dernière zone qui devrait faire hurler et pleurer que rire. Moi ça me retourne les sangs tout ce cirque.⁸

L'animalisation des personnages sera un autre procédé grotesque utilisé par l'auteur. En effet, lors de nombreuses descriptions, Biyaoula assignera à de nombreux personnages des caractéristiques traditionnellement attribuées aux animaux. Ainsi, dans le but de mettre en évidence la dichotomie de la « société du roman » où les clivages sociaux sont énormes, l'auteur va avoir recours à des procédés assez usuels : les nantis seront plus généralement comparés, à des bêtes sauvages, de ridicules coqs par leur allure hautaines ou à des porcs. L'auteur se focalisera tout particulièrement sur leur embonpoint - une excroissance au sens bakhtinien- qui relèverait des signes de richesse, par opposition aux corps chétifs et malingres du reste de la population.

L'apothéose descriptive atteindra son summum, lors de la description d'une scène de bal donnée par un ministre d'état, à travers laquelle Biyaoula, avec une tonalité ouvertement carnavalesque, usera d'une description haute en couleur, de caricatures grotesques et de métaphores affligeantes ; à titre d'exemple, l'auteur déclare en décrivant les convives :

[elles] sont toutes semblables, toutes pourries des pieds à la tête, toutes suffisantes, qui prennent des attitudes de grands hommes ou de grandes dames, qui ont des rires paillards, qui crachent, bâfrement comme des morfales. Une engeance de plantureux, d'aigrefins de meneurs de vies de châteaux, quoi ! Les bonnes femmes, c'est des masses de chair et de

⁸ *L'Impasse* p.31

L'Impasse ou une trajectoire exilique au bout du grotesque

gras. Des dilatées en somme. On croirait qu'elles participent toutes à un mardi gras [...] on dirait des porcs par trop nourris.⁹

Cet extrait met le doigt sur l'aspect factice de l'événement : le maintien sonne faux, chez ces personnages qui tentent de se donner des airs de grandeurs. Cette sensation d'inadéquation, de discordance est souvent répétée à l'image de la description d'un fils de ministre :

Karl de Muelle se jette tout de suite sur [sa nourriture]. Il mange en faisant un bruit d'enfer et en soufflant comme un bison. [...] . Ses manières, sa voracité m'étonnent vraiment. Et ce d'autant qu'elles tranchent avec le personnage.¹⁰

Si les personnages peuplant les hautes sphères sociales du roman sont moqués et ridiculisés très ouvertement par l'auteur, la description des classes défavorisées ne sera pas plus flatteuse, même si elle est moins importante. Le petit peuple souffrira d'une toute autre forme de comparaison, relevant également du bestiaire, mais plus précisément du bétail. La population est décrite comme des bêtes de sommes, et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évoquer la famille africaine, l'auteur déclarera sans concession « ou tu rentres dans le troupeau et tout le monde est gentil avec toi, ou tu t'en exclus, alors là, c'est plus la peine de compter sur quoi que se soit. » (p.93)

2. Le roi du carnaval

Le personnage central de notre texte, témoin du grotesque environnant, n'échappera pas lui non plus au rite carnavalesque, en ce sens qu'il y occupera une place de choix. Il en sera le roi du carnaval.

En effet, le narrateur, Joseph, n'ayant pas joué le jeu de ses compatriotes, en matérialisant le rêve du « Parisien », emblème de la

⁹ *L'Impasse* p.132

¹⁰ *L'Impasse* p.25

réussite, en apparaissant bien habillé ; son frère aîné décidera alors de le conformer coûte que coûte à cet idéal que l'on attend de lui. Il lui demandera de changer son aspect physique (de changer de vêtement et de couper sa barbe), mais aussi d'enjoliver son discours sur sa vie en France. A contrecœur, Joseph se pliera à cette farce ; qu'il perçoit comme une négation de son être « Pour moi, il [Samuel] me demande de me prostituer, de m'asseoir sur mes idées, mes convictions, de marcher sur ce que je pense le plus important dans ma vie ». Paradoxalement, grâce à ce subterfuge, à ce « déguisement », Joseph deviendra alors aux yeux des siens « un véritable roi, objet de l'attention générale » pour reprendre les termes de Bakhtine. Toutefois, dans le même moment l'idée de la déchéance à venir est également déjà palpable, et d'une certaine manière en conformité avec la théorie bakhtinienne qui stipule que « l'intronisation contient déjà l'idée de la détronisation future : elle est ambivalente dès le départ »¹¹. Ainsi, la détronisation future est ressentie dès le départ par le personnage qui perçoit clairement que ce stratagème, ou plutôt cette mascarade « fait de lui un bouffon ».

Le très court séjour de Joseph au Congo, sera le théâtre d'aventures plus cocasses les unes que les autres ; ainsi, par exemple, effrayé à l'idée de contracter le sida qui sévit, il refusera les nombreuses femmes se jettent sur lui, prêtes à s'offrir au Parisien. Il se verra néanmoins contraint de certifier sa virilité, pour éviter une « honte insoluble » aux siens. Nous pouvons voir dans cette représentation de l'acte sexuel un bel exemple de ce que Bakhtine désigne par *Rabaissement* qui consiste à renverser des valeurs nobles en phénomènes, événements prosaïques, les menant « du haut vers le bas »

De ce fait, l'acte sexuel, ne sera pas un moment de partage mais dans le cas de Joseph un passage obligé afin de prouver sa virilité. Il

¹¹ Bakhtine Mikhaïl, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance* p. 172.

L'Impasse ou une trajectoire exilique au bout du grotesque

est intéressant de noter que, reléguée au titre de « coucherie », la sexualité, chez les proches de Joseph, représentera une sorte d'addiction au même titre que l'alcool, pour oublier pendant un temps, la misère environnante.

Tu te doutes combien c'est important pour le miséreux, le sexe ! que ce soit dans la tête ou dans la poche qu'on l'a, la misère, on a besoin de l'oublier. L'alcool, l'argent, la prière, la danse et les fesses sont là pour ça, pour la noyer ! Mais les fesses, c'est les éléments le plus important, Joseph ! C'est par lui qu'on pense la dépasser, la misère. et pour un miséreux, enlever cette **chose-là**, en être privé, c'est comme lui fermer la porte du paradis [...] ¹²

De même que la sexualité, la pratique religieuse s'apparentera à un moyen, plus ou moins efficace, pour se détourner de l'amère réalité :

L'alcool et la prière, c'est presque la même chose. Les seules différences entre eux, c'est que l'alcool, lui, faut l'acheter, et puis son abus, ça coupe complètement les moyens, alors que la prière, c'est tout gratuit. Et plus on en use, plus ça vous donne l'illusion de réaliser quelque chose. Même le plus démuné y a accès. C'est te dire ! [...] C'est un soporifique des plus dangereux, oui ! C'est le sommeil des miséreux, pour ne pas être acerbe. ¹³

Le renversement ou rabaissement de la religion est perceptible dans le texte lorsque l'auteur tourne en dérision, les principaux acteurs de l'Église, qui sont dépeints de manière, pour le moins burlesque. Ainsi, l'un des prêtres cités est « un gars qui soigne avec les pouvoirs de Dieu, de Jésus-Christ et des ancêtres », mêlant allégrement et sans état d'âme paganisme et christianisme ; dans le même ordre d'idée, un autre, un certain Tà Bonga « un prophète, un

¹² *L'Impasse* p 110

¹³ *L'Impasse* p .68

type qui a été visité par Dieu, qui a reçu de Lui des tas et des tas de pouvoirs, qui, par prière, soigne les plus désespérés. »¹⁴

Après avoir mis en avant quelques-uns des éléments laissant préfigurer une esthétique grotesque, nous allons tenter, dans notre second axe d'étude, d'en démontrer la cause.

3. Dénoncer par le biais du grotesque

De facture réaliste, *L'Impasse* se veut une critique sociale et politique de la société congolaise contemporaine. Papa Samba Diop a d'ailleurs qualifié Biyaoula de « romancier du réel social »¹⁵ l'une des tendances littéraires en vogue dans la sphère subsaharienne.

De par son statut d'émigré de retour au pays natal, le narrateur fait office de témoin privilégié des changements politico-sociaux de sa société, en raison de sa longue coupure avec la terre originelle. Car, comme le déclarait si bien Edward Saïd dans *L'Orientalisme* « Plus on est capable de quitter sa patrie culturelle, plus on a de facilités à la juger »¹⁶

Grace à sa longue absence et donc son regard « neuf », il découvre le nouveau visage du continent africain. Une vision qui s'avère très proche de ce que certains ont nommé « l'afropessimisme », tant le malheur et la misère font rage et semblent installés de manière définitive.

¹⁴ *L'Impasse* p 66

¹⁵ Papa Samba Diop, in *Littérature francophone subsaharienne : auteurs et œuvres actuels*, consulté le 21/05/2011 sur URL : http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/113016/1_EtudesRomanesDeBrno_32-2002-1_12.pdf

¹⁶ Edward Saïd, *Orientalisme, L'Orient vu par L'Occident*, Paris, Seuil, 1997, p. 290.

L'Impasse ou une trajectoire exilique au bout du grotesque

Le constat sur l'état du pays est accablant dans *l'Impasse*, et ce, sans espoir de changements positifs comme le montre l'extrait suivant :

Vois-tu Joseph, le pays où tu es arrivé, c'est plus le même que tu as quitté il y a quelques années. On est tous foutu ici ! les gens, ils croient qu'on a encore de l'espoir, qu'on peut encore rêver, que ce sera mieux dans quelque temps. Mais je te le dis, c'est pas vrai ! on ne se raconte que des menteries. On vit dans un monde de menteries ! ah ! oui... et t'aura pas beaucoup de jours pour le constater. Tout ce que tu verras, tout ce que tu entendras, ce ne sera que des faussetés. On est dans un égout, dans un champ de repos, tu comprends ? on est sur la paille quoi !
IMP.71

Si la littérature africaine, à travers le grand mouvement de la Négritude, a glorifié la terre natale africaine, lui insufflant une dimension quasi mythique, les écrivains postcoloniaux ceux dits « de la désillusion » vont comme renverser cette tendance, décrivant alors leur métropole avec beaucoup plus de réalisme, quitte à montrer ses aspects les plus sordides, insistant sur l'insalubrité qui envahit l'ensemble des quartiers africains.

Ainsi dans *L'Impasse*, Brazza, la ville dont est originaire Joseph, est décrite de la façon la plus véhémence qui soit. Le constat est on ne peut plus effarant : la description de la ville évoque ni plus, ni moins, qu'un monticule d'ordure désordonné.

Ce constat de déliquescence extrême s'applique également, contre toute attente, au milieu où vit l'élite. Pour montrer la folie des grandeurs des habitants des quartiers huppés, Biyaoula optera pour une tonalité ouvertement burlesque. Ainsi, à titre d'exemple, l'auteur, pour décrire la maison d'un ministre, écrira « nous empruntons les allées d'un grand jardin jusqu'à une maison énorme, bizarre, une sorte de palais sortis de la tête d'un fou ou d'un mégalomane » (IMP.133) un autre possède une maison que « personne n'en a jamais vu de pareille. C'est une sorte de château, de villa, inclassable.[...] c'est l'Elysée qu'il a voulu

reproduire »(IMP22). On remarque à travers cet extrait que tout ce qui est beau et digne d'être reproduit, ne peut être que Parisien, qu'Occidental. A ce titre, l'étude onomastique des différents lieux « chics » du roman s'avère intéressante et particulièrement éloquente : le café en vogue se nomme « Le Parisien », la boutique dernier cri « Les Habits de Paris ». Le quartier huppé où résident « les très très hauts dignitaires » : « le Seizième ».

Il semblerait que la mise en place d'un tel procédé, de calque sur la ville parisienne, viserait à mettre en lumière le malaise de l'Africain contemporain en perte de repères culturels, perdu/noyé dans une société partagée entre le maintien des traditions et un désir de « modernité ».

L'épisode burlesque de la bise constitue, en ce sens, un parfait exemple de perte de repères. :

Je m'attends que nous nous fassions la bise puisque cette choses-là est entrée dans nos mœurs. Mais non ! il me fait un gros baiser sur la bouche. J'en reste complètement bête. Je n'ai même pas le réflexe de m'essuyer. [...] Vrai, on est passé au stade supérieur des embrassades ! oui ! la bise, c'est du primitif ! IMP. 34

L'un après l'autre mes parents et mes amis me font un gros baiser sur la bouche. Même grand-mère et oncle Titémo. Tous deux me bavent un peu plus que les autres. Chaque fois c'est comme si je devais avaler un bol de glaires ce qui se passe en moi. Mais je ne fais ni ne dis rien qui puisse exprimer tout ce qui me remue. J'ai vite compris que c'est comme ça qu'on manifeste sa joie au pays, qu'ainsi peut-être on se sent plus proches des Blancs. Pendant que je subis ces assauts, je ne peux m'empêcher de me demander où on va nous autres, ni de constater qu'on est en pleine déliquescence. IMP. 38

À l'image de cet extrait oscillant entre le cocasse et le dégoût, notre corpus nous offre de la société africaine une image des plus paradoxales. L'élan, qui nous est donné à lire, vers une prétendue modernité laisse transparaître dans notre texte une forme

L'Impasse ou une trajectoire exilique au bout du grotesque

d'aliénation, de néo-colonialisme mental que Biyaoula dénonce sur un mode mi-comique, mi-sérieux

Ainsi, à titre d'exemple, Joseph est sommé par son aîné de « parler le plus possible français » même si une large partie de son auditoire ne semble pas maîtriser les rudiments cette langue.

Aussi, Joseph, qui s'inscrit dans la lignée des fondateurs de la Négritude en se proclamant « fou de l'âme noire », ne pourra comprendre que l'on puisse songer à « singer » le blanc, à se travestir en optant pour « l'embellissement » ; une pratique qui désigne une agressive dépigmentation chimique de la peau pour la blanchir. En ce sens, *L'impasse* nous livre des portraits incroyables de femmes, à l'image de Thétée, l'amie d'enfance de Joseph, une hôtesse de l'air, considérée par ses compatriotes comme une beauté :

« et puis, moi, Thétée, je le trouve pas tant belle avec sa peu jaunâtre de cadavre, les fils qu'elle a sur la tête, avec toute cette peinture qu'elle s'est mise sur les lèvres, les joues, les yeux. Et puis sa démarche ! On dirait qu'elle souffre, qu'elle est fatiguée de marcher, que soulever une jambe est une véritable épreuve (IMP25)

Aspirant à s'éclaircir la peau, à « s'améliorer » les africains, africaines surtout n'hésitent pas à s'enduire le visage de crèmes dépigmentantes, abrasives, donnant pour résultat une peau jaunâtre si l'on utilise des produits fabriqués en France ou rougeâtre pour ceux fabriqués localement de manières fort anarchiques et en dépit des règles élémentaires d'hygiène. Pour Biyaoula, ce maquillage n'est ni plus ni moins que les symptômes du complexe racial, de la lactification dont parle Fanon. La description de la figure maternelle sera particulièrement violente :

« Faut comprendre que mère à fait partie de l'avant-garde en matière de maquillage qui dans le français de chez nous signifie décoloration de la peau. Ah ! Elle ne doit plus faire ostentation de son teint de blanc comme elle aimait à dire. C'est un visage d'Arlequin tout recouvert de gros bouton et de

squames qu'elle trimbale. Elle doit avoir une maladie de peau, un cancer peut-être, que je me dis. [...] Je la trouve hideuse. Ça me fait à la fois plaisir et pitié comme elle est » (IMP : 37)

La désacralisation de cette figure hautement symbolique ne manque de surprendre et d'écœurer le lecteur. Celle-ci est reléguée à une sorte de bouffon qui n'a pas conscience de payer de sa personne sa dé-culturation.

Un personnage féminin, la sœur de Joseph, tentera d'expliquer cette mode morbide, donnant un point de vue, qui semble dans la forme d'une implacable logique, mais aux arguments plus que discutables. :

Tu crois que c'est agréable d'être regardé de haut quand on est toute noire et qu'on a les cheveux crépus ? tu crois qu'on se sent bien quand autour de soi les autres femmes ne sont pas comme ça ? Tu sais, on a vraiment le sentiment d'être anormale ! Et à la télé, les présentatrices, les journalistes sont toutes comme ça ! Et les femmes des gens qui dirigent, c'est même pas la peine d'en parler ! Et les hommes les admirent ! [...] c'est le père de mon deuxième qui m'y a poussé. Il n'a pas arrêté avec ses « Marie, il faut faire quelque chose ! Vraiment tu ressembles à une paysanne ! » [...] j'ai fini par le faire ! et après, je peux te dire que j'ai eu plus de succès. IMP. 85

Le ton n'est pas dénué d'humour ; mais cet humour côtoie de près le sarcasme. La pression de la collectivité érige en dogme, les outils de sa propre aliénation. Ainsi, l'artificiel devient une norme, le naturel, une tare. Il nous semble difficile de ne pas voir dans l'image de la femme, de la mère, une représentation symbolique de l'Afrique autrement dit la terre natale, véritable terre marâtre, nous l'avons montré, qui a du mal à s'accepter et à garder ses enfants dans son giron.

Conclusion

Après avoir mis en avant quelques-uns des éléments laissant préfigurer une esthétique grotesque dans *L'Impasse*, nous pouvons conclure en déclarant que le recours à ce procédé représente une pratique particulièrement appropriée dans le contexte africain, dans la mesure où il parvient à mettre en lumière l'incongruité de la situation sociale et politique des états africains contemporains. Par son ambiguïté originelle qui va du tragique au risible, il démontre parfaitement l'incohérence, le ridicule et l'aberration du climat social et politique de l'Afrique. Il dénonce l'escroquerie faite au peuple, qui n'a pas connu et n'est pas près de connaître un gouvernement digne de ce nom. Véritable moyen de contestation, il parvient à dresser une satire sociale, en montrant le dysfonctionnement généralisé des états africains.

D'une certaine manière, *L'Impasse* rejoint la conception du grotesque de Wolfgang Kayser qui démontre que le grotesque tend à surgir, dans des périodes critiques, de crises, éveillant alors une «angoisse existentielle» face à «un monde devenu étranger». Cette sensation d'étrangeté est d'autant plus accentuée quand elle émane d'une personne en situation exilique, qui ne parvient pas à trouver sa place dans ce monde qui le rejette.

Bibliographie

- BAKHTINE M., (1970), *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard.
- BIYAOUA D., *L'Impasse*, (1996) éd. Présence Africaine, Paris, 2^{ème} édition, 2001.
- KWATERKO J. (sous la direction de), (2006) *L'humour et le rire dans les littératures francophones d'Amérique*, Paris, L'Harmattan, « Itinéraires et contacts de cultures », Vol. 36.
- SAID E., (1997), *Orientalisme, L'Orient vu par L'Occident*, Paris, Seuil, p. 290.

- SUSINI ANASTAPOULOS F. et ROUART M-F. (dirigée par),
(2008), *Le grotesque dans la littérature des XIX^e et XX^e siècles*,
Presses universitaires de Nancy, 2008.

Département de français – Université de Blida 2

Achevé d'imprimer en juin 2017

Didacstyle

ISSN : 1112-2080

ISBN : 2013-8009

جامعة البليدة 2
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية



ديداكستيل

9

LES MELANGES DIDACSTYLE :

Sciences cognitives, didactique et littérature

ر.د.م.د : 1112-2080
ر.إ.ق. : 2013-8009
جوان : 2017

ديداكستيل

الرئيس الشرفي للمجلة:

أ.د/ أحمد شعلال (رئيس جامعة البليدة 2)

مسؤول النشر:

أ.د/ السعيد عبدلي (عميد كلية الآداب واللغات)

مديرة المجلة:

د/ قويدر رابح صارة (رئيسة قسم اللغة الفرنسية)

رئاسة التحرير:

زهر اوي مريم (مسؤولة الشعبة)

هيئة التحرير:

منقلاات حكيم

بوعنان سمية

بوركايب نوال

حابت جازية

عمراني حاتم

أمانة التحرير:

آسي وردية

وهيب ايمان

الهيئة العلمية:

أمينة بقاط (أستاذة التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ مليكة كباس (أستاذة التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ عمار ساسي (أستاذ التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ نصر الدين بوحساين (أستاذ التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ دليلة براكني (أستاذة التعليم العالي، جامعة البليدة 2)؛ منقلاات حكيم (أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة 2)؛ عتيقة باسمين قارة (أستاذة التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر العاصمة)؛ صليحة أمكران (أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2)؛ صفيّة أصلح-رحال (أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2)؛ الحاج ملياني (أستاذ التعليم العالي، جامعة مستغانيم)؛ مريال ريسباي (أستاذة التعليم العالي، جامعة سانت إتيان - فرنسا)؛ كلود كورتية (أستاذة محاضرة، جامعة ليون 2 - فرنسا)؛ كلود فينتز (أستاذ التعليم العالي، جامعة ستيندال غرونوب 2)؛ أيت دحمان كريمة (أستاذة التعليم العالي، جامعة الجزائر 2)؛ برغوت نوجود (أستاذة محاضرة، جامعة الجزائر 2)؛ غرين نادية (أستاذة محاضرة، جامعة الجزائر 2)؛ بجاوي وفاء (أستاذة محاضرة، جامعة الجزائر 2)؛ أيت شعلال صالح (أستاذ محاضر، جامعة م. معمري - تيزي وزو).

إتصالات:

جامعة البليدة 2 – العفرون – البليدة – الجزائر

didacstyle.univ.blida2@gmail.com

إرشادات التحرير:

- ❖ احترام الهوامش:
 - مقياس "papier": ارتفاع 23.5 سم / العرض: 15.5 سم؛
 - هوامش: أعلى، أسفل، يمين، يسار: 02 سم؛
- ❖ تفاصيل المؤلف (الاسم الكامل والانتماء والبريد الإلكتروني) يجب أن تكون مكتوبة في أعلى ويسار الصفحة في الخط «Californian FB» رقم 11؛
- ❖ يجب أن تكتب المقالات:
 - "ستيل" عادي «Normal» ، الخط «Times New Roman» رقم 12
 - عنوان المقال: الخط «Californian FB» رقم 16؛
 - العناوين الثانوية: الخط «Californian FB» رقم 14؛
 - تباعد السطور «interligne» (01 نقطة)؛
 - يجب أن لا تتجاوز 40000 علامة؛
- ❖ يجب أن يكون شكل الصور 300 بكسل «pixel» (الحد الأدنى) وشكل "JPEG"؛
- ❖ يجب أن تبقى الجداول والأرقام في شكل "Word"
- ❖ المراجع :
 - في النص: (اللقب، السنة: الصفحة)
 - صفحة المراجع: (اللقب، أول حرف الاسم، (السنة)، العنوان، الطبعة، المدينة، رقم الصفحة.

