

المجلة الجزائرية للعلوم Revue Algérienne des Sciences



العدد الثالث

جويلية 2019



تصدرها جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
Éditée par l'université Chadli Bendjedid - El Tarf

مدير المجلة
الأستاذ. الدكتور. أحمد بن نخلة

المدير الشرفي للمجلة
الأستاذ. الدكتور. عبد المليك باش خازناجي

نائب رئيس التحرير
الأستاذة. الدكتورة. نوال بودشيش

رئيس التحرير
الأستاذ. الدكتور. رشيد حليم

مسؤول التصميم
الدكتور. مهدي بوشخشوخ

هيئة التحرير

الأستاذ. الدكتور. عبد اللطيف حني، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
الدكتورة. مهديّة هامل، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
الدكتور. مانع خنفر، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
الدكتور. عبد الحكيم سحالية، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
الأستاذ. نذير غورية، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

شارك في تحكيم هذا العدد

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذ	عبد اللطيف حني
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذة محاضرة أ	نادية عيادي
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذ محاضر أ	عبد الحميد معيفي
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذة محاضرة ب	صباح جامل
جامعة مولود معمري - تيزي وزو	أستاذ محاضر أ	فوزيل محمد فؤاد
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذة محاضرة ب	نعيمة بوعقبة
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذة محاضرة ب	علوي نجاة
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	أستاذة محاضرة أ	فريدة لعبيدي

ABADI Dalila
AMRANI Amira Khadoudja
BOUDECHICHE Nawal
DJEDID Ibtissem
KAREK Mounir
LADACI Naïma
MOUDIR Chahrazed
SAYAD Kamel
SOUAME Schahrazed
TAGUIDA Abla

Maitre de conférences A
Maitre de conférences B
Professeur
Maitre de conférences B
Maitre de conférences B
Maitre-Assistant A
Maitre de conférences B
Maitre de conférences B
Maitre de conférences B
Maitre de conférences B

Université Kasdi Merbah - Ouargla
Université 8 Mai 1945- Guelma
Université Chadli Bendjedid - El Tarf
Université Chadli Bendjedid - El Tarf
Université du 20 août 1955 - Skikda
Université Chadli Bendjedid - El Tarf
Université Mohamed Lamine
Debaghine - Sétif 2
Université 8 Mai 1945- Guelma
Université Chadli Bendjedid - El Tarf
Université Chadli Bendjedid - El Tarf

الفهرس

الصفحة		
9-4	فعالية أجهزة الرقابة في مكافحة الفساد الإداري في الجزائر - بين النص والواقع- أمزيان ك (جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف)	1
15-10	التخلي عن الدراسة فوضيل م ف (جامعة مولود معمري - تيزي وزو)	2

SOMMAIRE

		Page
3	Reading Types, Strategies and ICTs Ghaouar N, El Aggoune A et Douafer I (Université Badji Mokhtar - Annaba)	16-20
4	Le conte dans une perspective didactique pour un enseignement-apprentissage du F.L.E. à l'école élémentaire marocaine Allaoui H (Université Chouaïb Doukkali - El Jadida - Maroc)	21-32
5	Le texte descriptif au cycle secondaire qualifiant support d'apprentissage et d'évaluation Baggar Y (Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès - Maroc)	33-37
6	Le français langue étrangère au Maroc : difficultés orthographiques Bayachou K (Université Ibn Tofail - Kenitra - Maroc)	38-44
7	L'enseignement du vocabulaire en français de spécialité entre standardisation et contextualisation Benaboura W (Université de Hassiba Benbouali - Chlef)	45-51
8	La soldatesque ou la réalité du pouvoir politique en Afrique post-indépendance Bocar Aly Pam (Université Assane Seck - Sénégal)	52-54
9	Analyse du discours littéraire aux Comores Cosker C (Centre Universitaire de Formation et de Recherche, CUFR - Mayotte)	55-60
10	Problèmes linguistiques des États francophones et gestion du multilinguisme : le cas du Sénégal Diouf Ngari (Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal)	61-69
11	Évaluation et comparaison internationale du niveau de capital humain Djistera Andrianasy Angelo (Université de Toamasina - Madagascar)	70-75
12	L'alternance de discours dans Maman a un amant et Le petit Prince de Belleville de Calixthe Beyala Djuehou Sango Rose (Université de Ngaoundéré - Cameroun)	76-83

- افتتاحية العدد الثالث و الرابع -

بسم الله الذي جعل العلم سلطانا، والقلم حجة و بيانا، و الصلاة و السلام على سيدنا محمد، إمام الأنبياء، و سيد العلماء، نحتذي بهديه، و نتلقى من شعاع نوره. اللهم وفقنا لحسن نيتنا، ويسر سبلنا لخدمة وطننا العظيم، و أمتنا المجيدة و جامعتنا العامرة، وبعده:

فيطيب للفريق القائم على شؤون مجلة الجزائرية للعلوم - وهي مجلة دولية- ترعى الدراسات المتخصصة في العلوم الإنسانية، والاجتماعية و الاقتصادية و القانونية، أن ترفع شكرها للباحثين المساهمين في إصدار العدد الثالث، و تبشر اساتذتنا و طلبتنا وجمهور القراء، بهذا الانتاج العلمي، للاستفادة منه

لقد احتفت هيئة التحرير بمجموعة من المقالات العلمية، من داخل الوطن وخارجه وتم تحكيمها، وخبرتها وفق مسلتزمات شروط النشر الخاصة بالمجلة، ونأت عن بعضها التي لم تحقق متطلبات الخبرة. جاء العدد الثالث ثريا بما حواه من أعمال علمية متميزة، نالت قبول الخبراء، و حازت على بعض غايات البحث العلمي الرصين، كما تلقت المجلة ثقة كثير من الباحثين من داخل الوطن خارجه، خاصة مقالات اللغة الفرنسية- حيث تم قبول أكثر من عمل علمي من خارج الوطن ومن دول أجنبية مختلفة.

و بهذا الإصدار الحديث الذي وافق الدخول الجامعي المبارك ، 2019-2020م، و بهذه المناسبة الكريمة يتقدم أعضاء هيئة تحرير مجلة الجزائرية للعلوم الى كل الباحثين و الأساتذة و الطلبة ، والى كل الاسرة الجامعية ، بالطارف، وعلى رأسها السيد مدير الجامعة بأخلص التهاني و التبريكات كما يعلم الجميع أن المجلة منفتحة على أقلام كل الأساتذة المتخصصين ، و تدعوهم الى المشاركة النشطة في الأعداد القادمة ، وتحثهم على إرسال مقالاتهم و أعمالهم للمساهمة الفعالة في تطوير البحث العلمي في جامعتنا.

وقبل اختتام هذه الكلمة، يسر الفريق العامل على إخراج هذا العدد، أن يشكر كل الخبراء الذين ساهموا في تحكيم مقالات هذا العدد، كما يبارك لجامعة الشاذلي بن جديد بالطارف صدوره، و حرصنا الكبير على ديمومته، وذلك بما يقدمه الأساتذة الأفاضل من مساهمات معرفية وتشجيعات معنوية لتطوير البحث العلمي و الارتقاء به، كما نسعد باقتراحاتكم و ملاحظاتكم خدمة لجامعتنا ولوطننا.

الله ولي التوفيق
الأستاذ الدكتور رشيد حلم



المجلة الجزائرية للعلوم - ب -

آداب و علوم إنسانية

ISSN: 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



فعالية أجهزة الرقابة في مكافحة الفساد الإداري في الجزائر - بين النص والواقع -

أمزيان كريمة

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

ملخص

معلومات عن المقال

يدور موضوع هذه الدراسة حول فعالية أجهزة الرقابة في الجزائر ودورها في مكافحة الفساد الإداري من خلال سن بعض الإجراءات التشريعية منذ التصديق على اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد وإنشاء مؤسسات مختصة بمكافحة الظاهرة، لكن ورغم وجود كل هذه الإجراءات التشريعية وكذا المؤسساتية في مجال الوقاية من الفساد ومكافحته والتضييق على ممارسيه، إلا أننا نلاحظ تزايد الظاهرة وتناميها في الجزائر، مما يطرح التساؤل حول مدى نجاح هذه السياسة الرقابية في الحد من الظاهرة.

الكلمات المفتاحية:

فعالية أجهزة الرقابة، الفساد الإداري، هيئات مكافحة الفساد، تقييم أجهزة الرقابة.

مقدمة

يعتبر الفساد الإداري أحد أبرز المواضيع التي استحوذت على النقاش العمومي، وأحد أهم الإشكالات التي طرحت على الساحة الوطنية والدولية. كما شكلت محاربتها في الآونة الأخيرة أحد المحاور الرئيسية للبرنامج الحكومي، التي دعت من خلالها إلى تخليق الإدارة العامة وحملت شعار محاربة الفساد والاستبداد وكل أشكال الانحراف واستغلال السلطة، واتخذته مرجعية لخطاباتها الرسمية.

ومن بين الاستراتيجيات الهامة في مكافحة الفساد الإداري، تشكل الرقابة بمختلف صورها القبلية والبعدية ركيزة مهمة وناجعة في المحور الردعي وكذلك العلاجي في هذه الإستراتيجية؛ إذ لا تحقق الرقابة أهدافها مما تقوم به من أدوار في المكافحة ما لم تستند إلى أنظمة وأجهزة فعالة، في حين يشكل الفساد الإداري أهم المشكلات والصعوبات التي تعترض برامج وخطط التنمية في أي مجتمع، غير أنه يكون أكثر أثرا في المجتمعات النامية والتي تعاني من ضعف بنائها المؤسسي وتفعيل دور أجهزتها الرقابية.

وهذا ما حاولت الجزائر فعله من خلال انتهاج سياسة رقابية، ارتكزت فيها بداية على إصدار العديد من القوانين الوثيقة الصلة بمكافحة الفساد، ثم لاحقا إنشاء مؤسسات مختصة بمكافحة الظاهرة ومحاولة التصدي لها وكذا الوقاية منها؛ لكن المفارقة الغريبة الجديرة بالدراسة هي أنه كلما كثر الحديث عن الفساد الإداري وعن مكافحته إلا وارتفعت مؤشرات، فهل يعني هذا أن المقاربة التي اعتمدها الحكومات المتعاقبة على السلطة والحكومة الحالية لم تكن ناجعة وفعالة؟

ومن هنا فالسؤال المطروح: ما مدى فعالية أجهزة الرقابة على الأداء الفعال لدورها المقرر نصا؟ ومدى إيمان هذه الأجهزة بضرورة مكافحة الفساد الإداري وقدرتها على تحقيقه واقعا؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه بالتحليل والتفصيل في ما يلي:

1- تشخيص وضعية الفساد الإداري وخصوصية مكافحته في الجزائر:

إن تشخيص وضعية الفساد الإداري في الجزائر مرتبطة بمسألة مكافحته، وهذا ما سنبينه من خلال تفسير ظاهرة الفساد الإداري ثم التطرق لواقعها في الجزائر.

1-1- تفسير ظاهرة الفساد الإداري:

إن تفسير ظاهرة الفساد الإداري في الجزائر يقتضي منا التطرق لمؤشرات وإحصائيات انتشار الفساد الإداري ثم تحليل مبررات انتشاره في الجزائر.

1-1-1 مؤشرات وإحصائيات انتشار الفساد الإداري:

أظهرت تقارير أصدرتها منظمة الشفافية الدولية حول الفساد تصنيف الجزائر ما بين سنة 2003 وحتى سنة 2014 في مراتب متأخرة من بين دول إفريقيا الشمالية والشرق الأوسط، والأكثر تعرضا لظاهرة الفساد بمعدل شفافية⁽¹⁾ أقل من 3 نقاط من أصل 10 عام 2007، و3,2 عام 2008، كما حلت في المرتبة 99 من بين 180 دولة عالمية والمرتبة العاشرة عربيا.

في حين صنفت في سنة 2009 في المرتبة 111 دوليا و10 عربيا وفي المرتبة 105 دوليا و12 عربيا عام 2010، أما عام 2011 فقد حلت بالمرتبة 112 دوليا و11 عربيا لتسجل عام 2012 المرتبة 105 دوليا والمرتبة 11 عربيا، وتصدت من النقطة 34 إلى النقطة 36 من مقياس 100 سنة 2013 و2014 على التوالي.

أما مؤشرات مدركات الفساد لعام 2018، فقد جاءت الجزائر في المركز 105 وفق تقرير لمنظمة الشفافية الدولية، بحصولها على 35 درجة من 100، بارتفاع نقطتين عن مؤشرها لعام 2017 أين احتلت المركز 112 مما سمح لها بتقدم سبعة مراكز في التصنيف العالمي، إلا أن التصنيف الأخير مازال دون تصنيفها في عام 2016، عندما احتلت المرتبة 86 بمجموع 34 من أصل 100.⁽²⁾

الأمر الذي يعني أن الجزائر وعلى مر عدة سنوات بقيت محافظة تقريبا على نفس الترتيب سواء دوليا أو عربيا كما أكد تقرير لذات المنظمة لسنة 2012 على أن البرامج التنموية التي اعتمدها الجزائر منذ سنة 2009 وإلى غاية 2014 التهمت أكثر من 400 مليار دولار من دون تحقيق الأهداف المسطرة.

وأكدت الجمعية الجزائرية لمكافحة الرشوة في بيان لها لسنة 2012 أن الإدارات الجزائرية تعاني من تفاقم مشكلة الفساد والأخطر من ذلك وجود وزراء حاليين ومسؤولين إداريين متورطين في قضايا فساد، ومع ذلك يتمتعون بحصانة كلية من المتابعات والعقوبات القضائية.⁽³⁾

2-1- واقع الفساد الإداري في الجزائر:

لتحليل واقع الظاهرة في الجزائر يقتضي الأمر منا تبيان مظاهر الفساد الإداري ثم توضيح بعض آثار وانعكاسات الفساد الإداري على الواقع الجزائري.

2-1-1- بعض مظاهر الفساد الإداري:

لا يختلف اثنان في القول أن الجزائر وتحديدا الاقتصاد الجزائري قد تعرض إلى مستويات قياسية من الفساد، وهذا ما صرحت به أعلى سلطة في البلاد ممثلة في رئيس الجمهورية في خطابه لعدة مناسبات، مشخضا واقع الفساد في الجزائر من ذلك خطابه لسنة 1999 عند توليه الحكم لخص فيه حالة الفساد الإداري التي كانت تتخبط فيها البلاد في قوله: "إن الجزائر دولة مريضة بالفساد... دولة مريضة في إدارتها، مريضة بممارسات المحاباة ومريضة بالمحسوبية والتعسف والنفوذ والسلطة وعدم جدوى الطعون والنظلمات، مريضة بالامتيازات التي لا رقيب عليها ولا حسيب، مريضة بتبذير الموارد العامة بنهبها بلا ناه ولا رادع..."⁽⁹⁾

كما طرح في هذا الإطار سنة 1999 قضية الفساد الإداري الشائكة وأكد على ضرورة أخلاقية الإدارة والاقتصاد الجزائري، فصرح في محتوى خطابه أثناء افتتاح المعرض الدولي أن الفساد قد أضرم بالبلاد أكثر مما أضرم بها الإرهاب..، وقال بمناسبة افتتاح السنة الجامعية لسنة 2000 بأن الفساد قد فكك أواصر الدولة وسفه قيم الحكم وأربك مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وحرف مفاهيم العمل والكد والنزاهة والتفاني، وقد ولد في النهاية ظاهرة الإرهاب البشعة المدمرة.. ومؤكدنا على مطلب مكافحة الفساد في هذا المقام وفي افتتاح السنة القضائية لسنة 2011 بعد أن كبد الفساد البلاد والعباد خسارة 17 مليار دولار.⁽¹⁰⁾

وفي ظل المعطيات السابقة وتفاقمها زاد سوء الوضع تطورا واتساعا، فمن الناحية العملية الإدارة والاقتصاد الجزائريين استشرى فيهما الفساد بوتيرة متزايدة خاصة بعد الانفتاح على اقتصاد السوق مما ترتب عنه آثار عدة على المجال الاقتصادي والاجتماعي على المدى المتوسط والبعيد عانت منها الجزائر منذ ثمانينات القرن الماضي ومازالت تعاني منها إلى يومنا هذا.

2-1-2- تأثير وانعكاسات الفساد الإداري:

وتظهر هذه التأثيرات من خلال عدة نتائج وانعكاسات أفرزت الواقع المرير الذي تعيشه الجزائر اليوم والذي يبرز من خلال: - تبذير الموارد المالية العمومية ونهبها وارتهان الدولة من طرف جماعات المصالح، من خلال بقاء مدراء المصالح العامة وموظفي الإدارة العليا والتنفيذية لفترات طويلة في مناصبهم، مما يجعل البعض منهم يخلط بين الممتلكات الشخصية وممتلكات وأموال المصلحة التي يديرها، إضافة إلى الاختيار غير الموضوعي للقيادات الإدارية في المصالح العامة والتي غالبا ما تتم على مبدأ الانتماء أو التزكية أو القرابة أو المعرفة الشخصية دون التركيز على التقييم العلمي المبني على الكفاءة والخبرة الإنتاجية.⁽¹¹⁾

- العزوف الكبير من قبل المستثمرين والمتعاملين الاقتصاديين الأجانب في مجال الصفقات العمومية الذي أفرزه بشكل مباشر تنامي الظاهرة بحيث تم إلغاء العديد من الصفقات العمومية لعدم تقديم أية عروض مثل إلغاء مناقصة دولية تتعلق ببناء خط سكة حديدية بين تقرت وحاسي مسعود على طول 180 كلم لعدم تقديم أية عروض، أو إرساء الصفقة على العرض الوحيد المقدم بطريقة آلية دون أن يكون لها الخيرة فيما اختارت كما حدث في الصفقة الممنوحة للمجمع الفرنسي "الستوم" المتعلقة بإنجاز محطة لتوليد الكهرباء والتي أطلقتها سونلغاز.⁽¹²⁾

- فقدان الثقة في الخطط الاقتصادية الموضوعية من طرف الدولة من قبل المتعاملين المحليين والمواطنين وزيادة تكاليف الصفقات بسبب

وقد كشف وزير المالية الجزائري في سنة 2012 عن وجود 8576 قضية فساد تندرج ضمن سياسة محاربة تبييض الأموال ومكافحة الإرهاب. وقال الوزير أمام نواب البرلمان الجزائري إن 8576 عملية اختراق مالية كشفتها خلية معالجة الاستعلام المالي على مستوى وزارة المالية المختصة في كشف الخروقات وفقا للمعايير الدولية واتفاقياتها الموقعة العام 2000 والمتعلقة بمكافحة الإرهاب وتبييض الأموال ضمن محاربة الفساد الإداري والمالي.

وأحصت الجزائر أكثر من 7 آلاف جريمة اقتصادية ومالية في الفترة ما بين العام 2011 والعام 2012 متعلقة بمخالفة قوانين الصفقات العمومية والتهريب والرشوة وتهريب السيارات وإصدار شيكات من دون رصيد كما اتخذت الجزائر منذ العام 2009 إجراءات جديدة بخصوص محاربة الفساد الإداري بكل أشكاله.⁽⁴⁾

هذا، وأشار تقرير الرقابة الشاملة للبنك الدولي لسنة 2006 بأن الجزائر تعاني من الرشوة والعمولات والبيروقراطية الإدارية وأن نسبة الدفع غير الرسمي من قبل المؤسسات والشركات التي تتعامل مع الإدارة تقدر بـ 6% من ثمن العقد أو الصفقة وهي تعد من أعلى النسب في العالم، وأن مؤشر الرشوة في الجزائر قدر بـ 2,8 من 10 نقاط وأن المدة المتوسطة لإبرام العقود والاتفاقات هي 224 يوما.⁽⁵⁾ وفي تقرير قدمه وزير العدل أمام البرلمان في سنة 2010 كشف فيه عن الإحصائيات المتعلقة بسنة 2009 لقضايا الفساد التي فصلت فيها الجهات القضائية، حيث تم تسجيل حوالي 479 قضية فساد تمت إحالتها على المحاكم تمت من خلالها إدانة 673 متهما، كما سجلت 2691 قضية فساد أدين فيها أكثر من 5000 شخص منذ صدور القانون المتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته 01/06.⁽⁶⁾

2-1-1- مبررات انتشاره:

في الواقع ليس من السهل تحديد الأسباب التي تكمن وراء تنامي هذه الظاهرة في الجزائر، ويعزى هذا في نظرنا إلى عاملين مهمين: العامل الأول هو أن الفساد حالة أخلاقية وظاهرة مجتمعية تحاط بالكنيمان والسرية، والعامل الثاني هو عدم وجود طريقة مضبوطة لقياس الفساد الإداري؛ فغالبا ما يتم اللجوء إلى الجرائد والمجلات وشبكة الأنترنت وبعض التقارير الاستطلاعية، أو من خلال دراسة بعض الحالات والعينات لإدارات عمومية كالجمارك والشرطة والقضاء للحصول على المعلومات .

ومن أهم العوامل التنظيمية التي تنصدر العوامل الدافعة للفساد الإداري، ضعف الرقابة وسوء التنظيم الإداري وعدم تحديد الاختصاصات، عدم إتباع أي نوع من نظم الحوكمة الرشيدة في رسم السياسات واتخاذ القرارات، وانتشار ثقافة الإهمال والعبث بالمال العام وعدم التقيد وتعتمد الإخلال بالقوانين واللوائح والنظم والتشريعات الملزمة في الدولة.⁽⁷⁾

لكن بصفة عامة يمكن إرجاع أسباب انتشار الفساد وتفشيهِ إلى وجود بيئة سياسية واقتصادية وثقافية فاسدة، فالفساد ينتشر عندما يكون حكم القانون غائبا، والمؤسسات ضعيفة وسياسات الدولة تؤدي إلى تصدعات اقتصادية، وعمامة الناس تبدي تسامحا وتقبلا حيال الفساد؛ وهو ما يؤكد استفحال الفساد بشكل واسع في دواليب وأجهزة ومؤسسات الدولة وانعدام إرادة سياسية لمحاربتة حتى صار يهدد أمن البلاد.⁽⁸⁾

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وجود معوقات وعقبات لمحاربة الظاهرة تجعل الجزائر تفشل في مجابهتها، كما يدل على ضعف السلطة القضائية، وعدم توفير المناخ المهني لعملها في ظل غياب دعم أجهزة الرقابة على اختلافها، وضعف تعاونها معها بما يكفل لها ممارسة أعمالها بالشكل المطلوب منها؛ وكذا عدم قيام المؤسسات الأمنية والعسكرية بدورها مع استشراف الفساد فيها؛ ما يجعل من مشكلة الفساد أزمة تهدد أمن الدولة واستقرارها.

الوظيفة وتجريم عرقلة السير الحسن للعدالة إلى جانب إدراج جريمة الإثراء غير المشروع وفقا لتوصيات الاتفاقية.

كما نص كذلك على تجريم بعض الأفعال التي قد تؤثر على السلوك المهني للموظف العمومي مثل حالات تعارض المصالح أو تلقي الهدايا، التصريح بالكاذب بالملكات، العمليات الخفية الرامية إلى تمويل الأحزاب السياسية.. مع إقراره مسؤولية الشخص المعنوي الذي يرتكب الجرائم المنصوص عليها في هذا القانون بإيراده مجموعة العقوبات الموقعة عليه.

وتضمن أحكام أخرى تتعلق بحماية الشهود والمبلغين والضحايا والخبراء وإعفاء أو تخفيض العقوبة بالنسبة للمبلغين⁽¹⁹⁾ عن هذه الجرائم قبل أو بعد وقوعها وتجميد وحجز ومصادرة العائدات والأموال الناتجة عن جرائم الفساد، كما وضع هذا القانون آليات تعزز التعاون القضائي الدولي مع الجزائر خاصة في مجال مصادرة العائدات الإجرامية المحصلة من جريمة الرشوة.

2-1-2- التدابير والخطوات التي تساعد في تعزيزها:

أ- إثراء وتحديث قانون مكافحة الفساد والقوانين الصادرة في هذا المجال: من خلال اتخاذ الخطوات التالية:

- تحديث المنظومة القانونية في مجال مكافحة الفساد بما يتلاءم مع المتغيرات الوطنية والدولية للاستجابة للتطورات التي تفرضها العولمة، فالنصوص القانونية الموجودة فعالة في مواجهة الفساد الصغير مثل رشواى صغار الموظفين، لكنها غير كافية للحد من الفساد الذي الكبير الذي تطورت أساليبه، وبات من الصعب فك خيوط شبكاته الموجودة داخل الوطن وخارجه.

وآخر تحديث في هذا المجال تمثل في عرض مشروع قانون للوقاية من الفساد ومكافحته في فبراير من السنة الجارية (2019) للمصادقة أمام المجلس الشعبي الوطني، يتضمن العديد من الإجراءات والتدابير الجديدة لحماية الشهود والمبلغين واستحداث قطب جزائي مالي وغيرها...

- تحديث قانون التصريح بالملكات الذي أثبت الواقع أنه إجراء غير كافي لمنع الإثراء غير المشروع ولا بد من صياغة جديدة تزيل التعقيد الموجود في النص القانوني، وتأخذ بعين الاعتبار الأساليب المتتوية التي صار المسؤولون يلجأون إليها لزيادة ثروتهم،⁽²⁰⁾ مع التعجيل بإصدار قانون لحماية المبلغين والشهود حماية لهذه الفئة من المخاطر والأضرار التي قد تنجم عن تبليغهم عن قضايا الفساد خاصة في حالة الفساد الكبير لإطارات وقيادات سياسية وإدارية في أعلى الهرم الإداري.

- تطوير الإجراءات الجزائية مع تصحيح العيوب الموجودة في الأطر الإجرائية ولا سيما زيادة كفاءة ومهنية سلطات المتابعة والتحري لكي تصبح أكثر تخصصا في متابعة قضايا الفساد، وكذا القضاء الفاصل في هذه القضايا، والعمل على تكوينهم وفق مبادئ النزاهة والشفافية وضمان استقلالية هذه السلطات وفقا لمبدأ حياد جهة التحقيق والحكم ونزاهتها مع إعادة النظر في علاقتها بالسلطة التنفيذية وتوفير حد أدنى من الضمانات فيما يخص طرق تعيينهم واختيارهم ونقلهم وتحسين ظروف عملهم.⁽²¹⁾

- وضع نظام عقابي صارم وفعال من أجل مواكبة النصوص العقابية في مجال مكافحة الفساد وفي نظر رجال القانون فالعقوبات المنصوص عليها في هذا الإطار غير ملائمة بالنسبة لجرائم تقع على اختلاسات ورشواى لمبالغ كبيرة، لذا يجب أن تشدد وتتاح للقاضي فرصة إصدار عقوبات وفرض غرامات متناسبة والحجم الحقيقي لأفعال الفساد واسترداد الأموال.⁽²²⁾

ب- إصلاح الإدارة العامة: من خلال اتخاذ عدة تدابير وإجراءات تتمثل في:

- إنشاء هيئة وطنية لمكافحة الفساد الإداري تتمتع بالاستقلالية والشفافية في أداء عملها وتقتصر مهامها على كشف ومتابعة وتحري

ارتفاع نسب الرشوة في هذا المجال وتشجيع الاقتصاد الريعي والموازي ومختلف أشكال النشاط غير المنتج.⁽¹³⁾

- التأثير في فاعلية الجهاز القضائي في تطبيق واحترام القانون ما أدى إلى زيادة انتشار الفساد السياسي، خاصة في ظل غياب التطبيق الصارم لقانون العقوبات واللوائح الإدارية، بحيث يصبح لدى الموظف اعتقاد جازم بأنه يمكنه انتهاك القوانين بسهولة من دون أن يتابعه أحد قضائيا. وبصفة عامة فإن الفساد يزدهر عندما يكون الجهاز القضائي والمجتمع المدني لا سيما الصحافة والتنظيمات غير الحكومية مهمشة بأتم معنى الكلمة.

- ضعف مؤسسات الدولة، بعد انتقال سلطة التشريع في الجزائر إلى يد السلطة التنفيذية عن طريق استصدار مجموعة كبيرة من المراسيم الرئاسية شكلت ترسانة من التشريعات والقوانين، وتصدر من قمر ديوان رئاسة الجمهورية الذي يسير بالأساس جهاز الدولة حتى أصبحت الجزائر تعرف بدولة المراسيم، وذلك في غياب قيام مؤسسة البرلمان ومؤسسة القضاء؛ التي لها أولوية؛ بوظيفتها التشريعية بسبب هيمنة الجهاز التنفيذي عليها مثلها مثل باقي الأجهزة والقطاعات الأخرى.

وبهذه الآثار الوخيمة، تحولت مؤسسة القضاء؛ من حامية للحقوق وراعية للعدالة وعين رقيب على مكافحة الفساد ومتابعة الفاسدين؛ إلى مجرد أداة طيعة في يد السلطة تحركه في الاتجاه الذي تريده وجهازا تابعا لها تعمل من خلاله على تغطية فسادها، بدلا من أن يكون هو العين التي تراقبها والعصا التي تحاسبها.⁽¹⁴⁾

2- الجهود الوطنية الرقابية لمكافحة الفساد الإداري وحدود فعاليتها في الجزائر:

إنه لمن العبث الحديث عن مكافحة الفساد في غياب إستراتيجية وطنية تحدد الأهداف والأولويات الوسائل والآليات، وهذا من خلال سن العديد من التشريعات وإنشاء عدة مؤسسات رقابية في سبيل مكافحة الفساد الإداري.

2-1- الجهود التشريعية والتدابير والخطوات التي تساعد في تعزيزها:

بذلت الجزائر في مجال مكافحة الفساد الإداري مجموعة من الجهود انقسمت بين إجراءات وتدابير تشريعية وأخرى مؤسسية.

2-1-1- الجهود التشريعية:

أصدرت الجزائر جملة من التشريعات تصب جلها في معالجة ظاهرة الفساد الإداري والمالي ويتعلق الأمر على وجه الخصوص بالأمر 22/96 المؤرخ في 9 يوليو 1996 المتعلق بقمع مخالفة التشريع والتنظيم الخاصين بالصرف وحركة رؤوس الأموال من وإلى الخارج المعدل والمتمم. وكذا الأمر رقم 11/03 المؤرخ في 26/08/2003 المتعلق بالنقد والقرض، إضافة للأمر رقم 04/97 المؤرخ في 11/01/1997 المتعلق بالتصريح بالملكات.

كما صدر قانون يتعلق بتبييض الأموال وتمويل الإرهاب ومكافحتها في 06/02/2005 تحت رقم 01/05. وكذا الأمر رقم 11/03 المؤرخ في 26 أوت 2003 المتعلق بالنقد والقرض، إضافة للأمر رقم 04/97 المؤرخ في 11 يناير 1997 المتعلق بالتصريح بالملكات.⁽¹⁵⁾ كما صدر قانون يتعلق بتبييض الأموال وتمويل الإرهاب ومكافحتها في 6 فيفري لسنة 2005 تحت رقم 01/05.⁽¹⁶⁾

ورغم أهمية هذه التشريعات، فإن أهم قانون يتعلق بشكل مباشر بالوقاية من الفساد ومكافحته صدر سنة 2006 تحت رقم 01/06 والذي يهدف إلى دعم التدابير الرامية إلى الوقاية من الفساد⁽¹⁷⁾، أيضا تحديد كل الجرائم التي تندرج ضمن مفهوم الفساد كالاختلاس واستغلال النفوذ والرشوة في الصفقات العمومية والغدر.⁽¹⁸⁾

واستحدث ذات القانون جرائم أخرى كرشوة الموظفين العموميين الأجانب وموظفي المنظمات الدولية العمومية، إساءة استغلال

لمهمة هذه الهيئة نص هذا القانون على القنوات والوسائل التي تمكنها من الحصول على المعلومات بسهولة، وحدد علاقتها بالسلطة القضائية.⁽²⁶⁾

ب- الديوان المركزي لقمع الفساد:

في ذات السياق استحدثت الديوان المركزي تنفيذًا لتعليمات رئيس الجمهورية رقم 03 المتعلقة بتفعيل مكافحة الفساد، المؤرخة في 13 ديسمبر 2009 والتي تضمنت وجوب تعزيز آليات مكافحة الفساد ودعمها في المجال المؤسساتي وتعزيز مسعى الدولة بإحداث ديوان مركزي لقمع الفساد بصفته أداة عملياتية تتضافر في إطارها الجهود للتصدي قانونيا لأعمال الفساد الإجرامية وردعه.

وهذا ما تأكد بصور الأمر رقم 05/10⁽²⁷⁾ المؤرخ في 26 أوت 2010 المتمم للقانون رقم 01/06 المتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته الذي استحدثت الباب الثالث مكرر وموجبه يتم إنشاء الديوان المركزي لقمع الفساد، غير أنه أحال إلى التنظيم فيما يخص تحديد تشكيلة الديوان وتنظيمه وكيفية سيره والذي صدر بموجب المرسوم الرئاسي رقم 426/11 المؤرخ في 2011/12/8.

وفي ذات سياق الهيئة، يتمتع كذلك الديوان بالاستقلالية التامة في عمله وتسيير شؤونه وهو ملحق إداريا بوزارة المالية. يتكفل بالكشف والبحث عن جرائم الفساد وإحالة مرتكبيها على الجهات القضائية المختصة. وتم تزويده بضباط الشرطة القضائية ويشمل نطاق صلاحياتهم جميع التراب الوطني في مجال الجرائم المرتبطة باختصاصهم طبقا لأحكام قانون الإجراءات الجزائية، كما يتكفل بتعزيز التنسيق بين مختلف مصالح الشرطة القضائية في مجال مكافحة الفساد.⁽²⁸⁾

ج- المفتشية العامة للمالية:

أنشأت المفتشية العامة للمالية سنة 1980 بموجب المرسوم رقم 35/80 المؤرخ في 1980/03/01 والموضوعة تحت السلطة المباشرة للوزير المكلف بالمالية، وأعيد تنظيمها في أكثر من مناسبة حيث صدرت نصوص تنظيمية متعددة في إطار تعزيز عملها. فنجد المرسوم التنفيذي رقم 272/08 المؤرخ في 2008/09/06 المتعلق بصلاحيات المفتشية العامة للمالية، كما نظم المرسوم التنفيذي رقم 28/10 المؤرخ في 2010/11/13 الإطار الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالمفتشية العامة للمالية، وعهدت لها صلاحيات واسعة شملت مراقبة وتدقيق تسيير المؤسسات العمومية الاقتصادية.

وقد عهد لها المشرع مهام الرقابة المالية على مصالح الدولة والجماعات الإقليمية وكذلك الهيئات والأجهزة والمؤسسات الخاضعة لقواعد المحاسبة العمومية بما فيها المؤسسات ذات الطابع الصناعي والتجاري وكل مؤسسة عمومية مهما كان نظامها القانوني.⁽²⁹⁾

د- مجلس المحاسبة:

وهو المؤسسة العليا للرقابة البعدية على الأموال العمومية، أسس بموجب المادة 190 من دستور 1976، ثم نصت عليه المادة 160 من دستور 1989، أما عن التأسيس ميدانيا فكان عام 1980 وخضع في سيره لما يلي:

القانون 05/80 المؤرخ في 01 مارس 1980 الذي أعطى له الاختصاص الإداري والقضائي لممارسة رقابة شاملة على الجماعات والمرافق والمؤسسات التي تسيير الأموال العمومية أو تستفيد منها مهما يكن وضعها القانوني، القانون رقم 32/90 المؤرخ في 1990/12/04 الذي حظر مجال تدخله واستثنى من مراقبته المؤسسات العمومية والمرافق العمومية ذات الطابع الصناعي والتجاري وجرده من صلاحياته القضائية، وحاليا يسري على مجلس المحاسبة الأمر 20/95 المؤرخ في 17 جويلية 1995، الذي يوسع من مجال اختصاصه ليشمل كل الأموال العمومية مهما يكن الوضع القانوني لمسيرها هذه الأموال.⁽³⁰⁾

2-2-2- تقييم فعاليتها:

عمليات الفساد الإداري التي يرتكبها الموظف العام بالمفهوم الواسع الذي جاء به قانون الوقاية من الفساد ومكافحته وأن تشمل حتى الموظف الأجنبي.

- تعزيز النزاهة والأمانة والمسؤولية بين موظفي الإدارات العمومية عبر تعزيز تطبيق مدونات سلوكية من أجل الأداء الصحيح والسليم للوظائف العامة واتخاذ تدابير تأديبية ضد الموظفين الذين يخالفون هذه المدونات وفي المقابل تشجيعهم على النزاهة بواسطة منح ومكافآت.

- إرساء تدابير ونظم تسهل للموظفين القيام بإبلاغ السلطات المعنية عن أية أفعال فساد تقع أثناء أدائهم لوظائفهم، وأخرى تتعلق بإفصاحهم للسلطات المعنية عن أنشطتهم الخارجية أو أية أعمال وظيفية أو استثمارات أو مزايا أو منافع قد تؤدي إلى تعارض مصالحهم الشخصية مع المصلحة العامة.⁽²³⁾

ج- إصلاح نظام الصفقات العمومية:

- تعزيز المنظومة القانونية في مجال الصفقات العمومية بعقوبات رادعة مع وضع إجراءات شفافة وسهلة وواضحة في مجال تنفيذ هذه الصفقات لضمان منافسة حقيقية من خلال علنية فتح العروض بحضور جميع المتنافسين الراغبين في ذلك أو من ينوب عنهم وتقييمها بصورة عادلة بمعايير واضحة وموضوعية وبكل حياد ونزاهة للجنة القائمة على هذه المرحلة.

- خضوع العروض للتدقيق والرقابة من قبل اللجان المختصة بوضع آليات التقييم الشامل وإشهار مناسب لهذه الأنشطة، مع ضمان حياد وفعالية أجهزة الرقابة والتدقيق بكفاءة ونزاهة الموارد البشرية التي تسهر على مراقبة هذه العمليات.

- السماح للسلطات على المستوى الأدنى في السلم الإداري باتخاذ القرارات المتعلقة بالصفقات الصغيرة في حين يعهد للمستويات العليا بالمراجعة والمصادقة على القرارات المتعلقة بالصفقات والعقود الكبيرة.⁽²⁴⁾

2-2-2- الجهود المؤسساتية وتقييم فعاليتها:

استكمالا لمسار عملية مكافحة الفساد الذي يعد جوهر الإصلاح الإداري وتطبيقا للتشريعات التي صدرت في هذا المجال، تم إنشاء مجموعة من الهيئات تجسد وتسعى إلى تطبيق ما تم سنه، وهي:

1-2-2-1- هيئات وأجهزة مكافحة الفساد الإداري:

وتتمثل في الهيئة الوطنية للوقاية من الفساد ومكافحته، الديوان المركزي لقمع الفساد، مجلس المحاسبة والمفتشية العامة للمالية.

أ- الهيئة الوطنية للوقاية من الفساد ومكافحته:

قصد تنفيذ الإستراتيجية الوطنية في مجال مكافحة الفساد الإداري تم النص على إنشاء هيئة وطنية للوقاية من الفساد ومكافحته وتخويلها صلاحيات واسعة تتماشى وطبيعة الدور المسند إلى هذا الجهاز. وهي هيئة إدارية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي تم إنشاؤها بموجب مرسوم رئاسي رقم 413/06⁽²⁵⁾ الصادر بتاريخ 22 نوفمبر 2006، توضع لدى سلطة رئيس الجمهورية وتتولى القيام بعدة مهام.

ومن بين مهامها اقتراح سياسة شاملة للوقاية من الفساد، تجسيد مبادئ دولة القانون وتكريس النزاهة والشفافية والمسؤولية في تسيير الشؤون والأموال العمومية، التكفل بتلقي التصريحات بالممتلكات الخاصة بالموظفين العموميين بصفة دورية؛ العمل على تقديم التوجيهات اللازمة للوقاية من الفساد لكل هيئة عمومية مع تعزيز مشاركة المواطنين في تسيير الشؤون العمومية.

كما يتمحور الدور الوقائي لهذه الهيئة في مجال مكافحة هذه الظاهرة ويقوم القضاء باستغلال المعلومات التي تتوصل إليها هذه الهيئة والتي تؤدي إلى الكشف عن الجرائم وإيقاف مرتكبيها وتسهيلا

بموجب مراسيم رئاسية أو وزارية صادرة عن السلطة التنفيذية. حيث يقوم وزير المالية في بداية كل سنة بوضع برنامج عمل المفتشية العامة للمالية، يراعى فيه طلبات الحكومة، طلبات مجلس المحاسبة والمجلس الشعبي الوطني، ويتم تحريك عملية التفتيش بإجراء تحقيق على ضوء معلومات متوفرة مسبقا بعد اختيار مجال وموضوع معين. كما أن تقاريرها سرية لا تنشر للجمهور.⁽³⁴⁾

خاتمة

من خلال دراستنا خلصنا إلى أن نجاح أي سياسة رقابية لمواجهة ظاهرة الفساد الإداري تحتاج إلى المصادقة على إستراتيجية وطنية شاملة لمكافحة الفساد وتشرك على نحو أكثر جدية مكونات المجتمع المدني على غرار الجمعيات والمنظمات غير الحكومية والأحزاب السياسية والمؤسسات الخاصة وهيئات البحث وغيرها، وتقوم على بعدين: البعد الردعي والبعد الرجزوي وإصلاح المنظومة القانونية عن طريق المصادقة على قوانين جديدة ومراجعة القوانين المعمول بها التي لا تستوفي شروط النزاهة.

بالإضافة إلى التركيز على أهم نقطة وهي إصلاح الهيكل المؤسسي لهيئات الرقابة في منظومة مكافحة الفساد، وهذا لا يتأتى إلا بتوافر وتكاتف مجموعة من العوامل والمتطلبات لنخصها فيما يلي:

- وجود منظومة شاملة تقلل فرص الفساد، تقوم أساسا على توافر إرادة سياسية لدى القيادات والمسؤولين بضرورة مواجهة الظاهرة ووجود قوانين تنشأ هيئات وأجهزة رقابية إدارية بوصفها هيئات دائمة للوقاية من الظاهرة ومكافحتها تعطى صلاحيات مسالة جميع الأشخاص من فيهم السياسيين ومسؤولي الأجهزة الأمنية.

- تنظيم آليات التعامل مع الأشخاص الذين يتمتعون بالحصانة، وهذا لا يكون إلا باختيار رؤساء ومسيري هذه الهيئات على أسس المصادقية والنزاهة كالقضاة وذوي الحصانات، ومنحهم ضمانات ومرتبوات ملائمة لأداء عملهم، مع حمايتهم بمنع إقالتهم إلا بشروط مقيدة.

- كما يتطلب الوضع توفير الإمكانيات البشرية والمادية، من خلال تخصيص الأموال اللازمة لعمل هذه الهيئات من ميزانية الدولة.

- وجود تشريعات مساندة لقيام هذه الهيئات بمهامها على أكمل وجه، كقانون التصريح بالممتلكات وتعديلها بما يتناسب وعملها مع فرض عقوبات رادعة ومشددة على من يتدخل أو يحاول التأثير على قراراتها.

- تبني هذه الهيئات الرقابية إستراتيجية وطنية شاملة ودائمة، تعتمد على الوقاية والتوعية وإشراك المواطنين في مواجهة الفساد والحد منه.

- النص على الرقابة البرلمانية لنشاط الهيئة من خلال تنقيح مرسوم إنشائها، مع إطلاق مشاورات جدية حول مستقبل الهيئة وتجسيده مع الأطراف المعنية الأخرى في المشهد الجديد على صعيد المؤسسات التي سيتبلور بعد تشكيل الهيئة الدستورية للمجلس الدستوري.

الأمر الذي دفع العديد من المنظمات الدولية لبلورة مؤشرات لقياس الفساد الأكثر شمولاً مثل مؤشر البنك الدولي.

(³⁵) - منتدى الشفافية TransparencyForum.net، تاريخ الإطلاع على الموقع: 2015/11/08.

(³⁶) - جريدة الخبر الأسبوعي، العدد 6916، الجزائر، الصادرة بتاريخ 6 ديسمبر 2012، ص2.

(³⁷) - <http://www.middle-east-online.com/?id=132437>

(³⁸) - يمكن الإطلاع على التقرير كاملا على الموقع: www.albankaldawli.org

على الرغم من الأدوار السابقة التي تقوم بها هيئات وأجهزة مكافحة الفساد الإداري إلا أن عملها لم يسلم من النقائص والانتقادات الكثيرة التي وجهت لها تدور معظمها حول عدم استقلاليتها الفعلية وتبعيتها للسلطة التنفيذية من جهة ومن جهة أخرى عدم تفعيل البعض منها أو فعالية البعض الآخر. وعدم تمتع رؤسائها والعاملين بها بالحماية الكافية ومحدودية صلاحياتها في تحقيقاتها في حظر الاطلاع على المعلومات، واستدعاء الشهود والتحفظ على الأوراق والأموال...، بالإضافة إلى مشكل الحصانة الذي يتمتع به كبار المسؤولين في الدولة وإخضاعهم لقانونها وعملها، وعدم تقديم تقاريرها إلى المواطنين أو ممثلهم.⁽³¹⁾

ففيما يتعلق بالهيئة الوطنية لمكافحة الفساد فقد وصلت الانتقادات التي وجهت إليها إلى حد اتهامها بحماية الفاسدين ووصف عملها بالانتقائي في فتح ملفات الفساد، مشيرين إلى أن ملفات الفساد المالي تكثر عن مثيلتها الإداري، مما يعني أن عمل الهيئة لم يشمل القضايا الكبرى الهامة واقتصر على الفساد الصغير الذي يقوم به صغار موظفي الدولة ممن هم أدنى مرتبة من الوزير.

وعلى الرغم من أن دور الهيئة يتعلق أساسا بالوقاية من الفساد ومكافحته إلا أن اقتصر اختصاصها بتلقي التصريح بالممتلكات للموظفين الصغار دون رئيس الجمهورية وأعضاء الحكومة والبرلمان وغيرها من الشخصيات الفاعلة في السلطة التنفيذية يضعف من دورها الرقابي وتحقيق الأهداف المتوخاة من إنشائها. خاصة وأن التصريح بالممتلكات يعد الآلية الوحيدة التي تسمح للهيئة بتحريك الرقابة باستغلال المعلومات المصرح بها في حالة التصريح الكاذب أو حتى حالة عدم التصريح.⁽³²⁾

بينما مجلس المحاسبة ومقارنة بالدور المنوط به فإن تدخلاته ومهامه ظلت ضيقة ولم تتجاوز بعد حدود العمل القضائي، بسبب اقتصر مهامه على عملية الرقابة المالية ذات الشكل القانوني المتمثلة في الرقابة البعدية على تسيير الأموال العمومية وتقديم آراء بشأن طرق تسيير المستخدمين في بعض الهيئات، دون الاهتمام بقضايا الفساد المطروحة ومراقبة مختلف المؤسسات الحكومية.

وبالرغم من الإمكانيات المادية التي أتيحت للمجلس إلا أنه لم يصدر سوى تقريرين كبيرين الحجم في تقريره السنوي لسنة 1996-1997 بدون عرض التفاصيل حول التحقيقات الواردة فيها وتضمن التقرير توصيات وقرارات عدة ظلت حبرا على ورق بسبب عدم تسجيل أي متابعات لقضايا فساد توصل إليها المجلس، ولعل هذا ما أفقد هذه الهيئة الدستورية مصداقيتها ودورها في الرقابة للحد من الفساد. كما أن البعض يرجع عدم فعاليته إلى خضوعه التام للسلطة التنفيذية ووجود خلل كبير في تسييره، وهو ما عطل دوره وأفقدته المصادقية لدى الرأي العام الذي ينظر إليه هيئة لتصفية الحسابات بين عصب السلطة.⁽³³⁾

أما عن تقييم دور المفتشية العامة للمالية، فقد ساهمت هذه الهيئة في الكشف عن عدد كبير من قضايا الفساد واختلاس المال العام، لكن يبقى دورها محدودا في مجال الحد من الفساد وهذا راجع إلى عدم استقلاليتها التامة كذلك كون أن تنظيمها وتحديد مهامه يتم

الإحالات والهوامش:

(¹) - قام أحد النشطاء في المنظمة بإنجاز مؤشر لقياس مدركات الفساد سنة 1995، وهو عبارة عن تنقيط من 01 إلى 10 يدل التنقيط القريب من 10 على الدول الأقل فساد أي تتمتع بشفافية عالية، بينما يشير التنقيط القريب من 0 إلى الأكثر فساد. وهذا المقياس مركب يركز على استقصاءات الخبراء وآراء المسؤولين والشخصيات السياسية والعاملين في قطاع الأعمال في كل بلد، وكذا معلومات متوفرة لدى العديد من المؤسسات من بينها البنك الإفريقي للتنمية والبنك الآسيوي للتنمية، وهو

الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع المعهد السويدي بالإسكندرية، ص. 396، 397.

(22) - أبي صعب فارس، نظام النزاهة العربي في مواجهة الفساد، كتاب المرجعية، منظمة الشفافية الدولية، الطبعة الثانية، 2009، ص. 256.

(23) - ليمام محمد حليم، المرجع السابق، ص. 269، 270.

(24) - للإطلاع أكثر راجع: أبي صعب فارس، المرجع السابق، ص. 217، 219 و Hadjadj Djillali, Combattre la Corruption : Enjeux et perspectives, Paris, Karthala, 2002 p140.

(25) - المرسوم الرئاسي رقم 413/06 المتضمن تحديد تشكيل الهيئة الوطنية للوقاية من الفساد ومكافحته وتنظيمها وكيفية سيرها، ج. ر عدد 74 لسنة 2006، ص. 18، 19.

(26) - عبيدي الشافعي، المرجع السابق، ص. 47-49.

(27) - ج. ر عدد 50، المؤرخة في 2010/9/1، ص. 16.

(28) - دغو لخضر، القانون في مواجهة ظاهرة الفساد والاعتداء على المال العام، أطروحة دكتوراه العلوم في العلوم القانونية، تخصص قانون أعمال، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة باتنة 1- 2016/2015، ص. 242-246.

(29) - المرجع نفسه، ص. 293، 292.

(30) - خضري حمزة، الوقاية من الفساد ومكافحته في إطار الصفقات العمومية، مجلة دفاتر السياسة والقانون، العدد السابع، جوان 2012 ص. 97.

(31) - فارس أبي صعب، نظام النزاهة العربي في مواجهة الفساد، كتاب المرجعية، منظمة الشفافية الدولية، الطبعة الثانية، 2009، ص. 102.

(32) - بوخضرة إبراهيم، دور الهيئة الوطنية للوقاية من الفساد بين الفعالية والتعطيل، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، معهد الحقوق، المركز الجامعي لتامنغست، العدد 04، جوان 2013 ص. 158.

(33) - ليمام محمد حليم، المرجع السابق، ص. 252.

(34) - في العام 2007 أعدت المفتشية العامة للمالية 128 تقرير رقابة ونفذت في العام التالي 103 مهام رقابية شملت كل من الرقابة على التسيير، تدقيق المحاسبة، والتحقق التي تناولت 28 قطاع كقطاع السكن والصحة والفلاحة. كما أعدت الكثير من التقارير حول بعض المؤسسات الاقتصادية.

(6) - جريدة الخبر، الجزائر، الصادرة بتاريخ: 2010/01/17، ص. 05.

(7) - للإطلاع أكثر ينظر: صالح بن راشد بن علي المعمرى، إستراتيجية مكافحة الفساد الإداري في القطاع العام، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2013، ص. 141 وما بعدها.

(8) - زرزار العياشي، الفساد الإداري والمالي بين المنظمات الدولية وواقع الجزائر العملي، المجلة المغربية للفقه والقانون، العدد 22، أوت 2014 ص. 85، منشورة على الموقع: www.majalah.new.ma تاريخ الإطلاع 2017/06/10.

(9) - مقطع من خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة موجه للأمة بتاريخ 29 ماي 1999 والذي ألقاه على خلفية حملته من أجل الاستفتاء حول الوثام المدني في سبتمبر 1999، ينظر في هذا: جريدة المساء، عدد 661، الصادرة بتاريخ 31 ماي 1999، ص. 5. وحيمر فتيحة، ظاهرة الفساد في الجزائر 1989-2013، دراسة وصفية تحليلية، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، فرع التنظيم السياسي والإداري، جامعة الجزائر 03، 2014، ص. 116.

(10) - زرزار العياشي، المرجع السابق، ص. 84.

(11) - المرجع نفسه، ص. 87.

(12) - ماضي بلقاسم، خدامية آمال، الفساد المالي والإداري في الجزائر - الأسباب والآثار- المنتدى الوطني حول حوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مخبر مالية بنوك وإدارة أعمال، جامعة محمد خيضر بسكرة، يومي 06-07 ماي 2012، ص. 9.

(13) - المرجع نفسه، ص. 11، 12.

(14) - عبدو مصطفى، تأثير الفساد السياسي في التنمية المستدامة (حالة الجزائر 1995-2006) مذكرة ماجستير في العلوم السياسية تخصص تنظيمات سياسية وإدارية، كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة الحاج لخضر باتنة، 2007-2008، ص. 81.

(15) - كما صدر المرسوم الرئاسي رقم 415/06 الصادر في 22 نوفمبر 2006، يحدد كيفية التصريح بالممتلكات بالنسبة للموظفين العموميين المنصوص عليهم في المادة 6 من القانون المتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته، ج. ر عدد 74، لسنة 2006.

(16) - القانون رقم 01/05 المؤرخ في 2005/2/6 المتعلق بتبويض الأموال وتمويل الإرهاب ومكافحته المعدل بموجب الأمر رقم 02/12 المؤرخ في 2012/2/13، ويجري تنفيذ هذا القانون بمساعدة فنية من بنك فرنسا المركزي ومن البنك الدولي.

(17) - القانون رقم 01/06 المؤرخ في 2006/2/20، المتعلق بقانون الوقاية من الفساد ومكافحته المتمم بالأمر رقم 05/10 المؤرخ في 2010/8/26 المعدل والمتمم بالقانون 15/11 المؤرخ في 2011/8/2، كما صدر المرسوم الرئاسي رقم 413/06 المؤرخ في 2006/11/22 يحدد تشكيلة الهيئة الوطنية للوقاية من الفساد ومكافحته وتنظيمها وكيفية سيرها.

(18) - بوسقيعة أحسن، الوجيز في القانون الجزائي الخاص، -جرائم الفساد، -جرائم المال والأعمال -جرائم التزوير، الجزء الثاني، الطبعة السابعة، دار هومه، الجزائر، 2007، ص. 25 وما بعدها.

(19) - لا يوجد حتى الآن قانون خاص بالإبلاغ عن الفساد وحماية المبلغين عن جرائم الفساد كما هو الحال في بعض لدول على غرار دولة تونس، وإنما اكتفى المشرع بإسباغ حماية قانونية ضمن قانون الإجراءات الجزائية تتعلق بالشهود والخبراء والضحايا دون تمييز بينهم إن كانوا من المبلغين عن جرائم فساد أو غيرها من الجرائم الأخرى، أنظر المواد من 65 مكرر 19 إلى 65 مكرر 28 من قانون الإجراءات الجزائية المعدل والمتمم.

(20) - ليمام محمد حليم، ظاهرة الفساد السياسي في الجزائر- الأسباب والآثار والإصلاح- مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى 2011، ص. 268.

(21) - عبد اللطيف عادل، الفساد كظاهرة عربية وآليات ضبطها، ورقة قدمت إلى: الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية: بحوث ومناقشات

التخلي عن الدراسة

محمد فؤاد فوضيل

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

ملخص

لقد شدت ظاهرة التخلي عن الدراسة التي تعتبر نوع من أنواع التسرب المدرسي انتباه معظم الباحثين والعاملين في ميدان التربية والتعليم، الذين تعاملوا معها خلال دراساتهم على أنها من بين أخطر المشكلات الدراسية التي تعاني منها غالبية مدارس العالم بما في ذلك مدارسنا الجزائرية.

فبالرغم من التدابير المتخذة للتصدي لظاهرة التخلي عن الدراسة والحد من تزايد عدد التلاميذ المتخلفين عن دراستهم، إلا أن الواقع التربوي أظهر استمرارية المعضلة وتفشيها، إلى جانب الانعكاسات السلبية التي من الممكن أن تنجر عنها سواء على مستوى العملية التعليمية من جهة أو على مستوى الجانب الاجتماعي والاقتصادي لهذه البلدان من جهة أخرى، مما يستدعي تدخلا سريعا للحيلولة دون استفحالها.

معلومات عن المقال

الكلمات المفتاحية:

التخلي عن الدراسة، التسرب المدرسي، المتخلفين.

تقديم

إن الفرد المتخلف عن دراسته حسب "منظمة اليونسكو" 1 يبدد الجهود البشرية والمادية التي يقدمها له المجتمع ويهدر فرصة الاستفادة منها، كما أن خطورة التسرب في السنوات الأولى من مراحل التعليم تظهر من خلال استفحال شبح الأمية الذي قد يكلف ويستنزف ميزانيات الدول لإقامة مراكز محو ومكافحة الأمية، إضافة إلى أن كثرة أعداد المتسربين قد تؤدي إلى إعاقة كافة خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تسعى لها الدول، والفرد الراسب يخسر سنة من حياته العملية ويبدد الجهود التي يقدمها له المجتمع خلال سنة، ويكلف ميزانية التعليم سنة مالية جديدة كان من الأولى أن يستفيد منها فرد آخر من المجتمع، كما يعمل الراسبون على زيادة معدل اكتظاظ الصفوف بالطلبة مما يؤدي إلى إعاقة عمل المعلمين، وإيجاد صعوبات إدارية وتنظيمية لكل من الإدارتين المدرسية والتعليمية.

لاشك بأن ظاهرة التخلي عن الدراسة قد أصبحت من بين أخطر المشكلات الدراسية التي بات يعاني منها معظم دول العالم، وهي تستدعي اهتمام وانشغال المهتمين والباحثين في الحقل التربوي لدراستها والبحث في أسبابها والعوامل التي أدت إلى ظهورها وتفشيها، مع إمكانية إيجاد حلول ناجعة وفعالة للتصدي لها وللحد من تأثيرها السلبي الذي أصبح جد خطير على مستقبل الفرد المتخلف عن دراسته سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي.

إن المتخلف الذي يتطلع لمغادرة مدرسته وإنهاء مشواره الدراسي يكون حينها قد أعلن اعتناقه للأمية والولوج إلى نفق مظلم وغد مجهول المعالم، وغالبا ما نجده يتحجج بحجج واهية لامنطقية وغير عقلانية يبرر من خلالها سلوكه ومشاعره وأفكاره السلبية تجاه الدراسة وما هو مقدم عليه من انقطاع وهجر للمدرسة في مرحلة مهمة يتم تزويده فيها بالمعارف والخبرات والاتجاهات والقيم التي تعدد حياة أفضل.

من هذا المنطلق الكل ملزم ومسؤول لمواجهة هذه المعضلة وتفادي آثارها المدمرة التي تشكل إهدارا لموارد وإمكانات الأمة المادية والبشرية ناهيك عن التدهور الأخلاقي وغيرها من الآفات والمشكلات الاجتماعية.

لقد ارتبط مصطلح التخلي عن الدراسة بالعديد من المصطلحات التربوية (كالهدر والتسرب والرسوب). فالهدر المدرسي يشمل كلا من التسرب والرسوب المدرسي 2 الذي يدل على إعادة السنة وتكرارها. والتسرب هو "كل من يترك التعليم في أي مستوى، ويقصد بذلك ترك سلك التعليم بغض النظر عن أسباب ذلك، سواء كانت صحية أو اقتصادية أو اجتماعية" 3، وبذلك فهو انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة دون إتمام هذه المرحلة 4.

كما أن لفظ التسرب يشير إلى "التلاميذ المجبرين على الإقطاع عن دراستهم (حالة المطرودين) وعلى أولئك الذين يتخلون عنها بمحض إرادتهم" 5.

يتبين من خلال هذه التعاريف مفهوم التخلي عن الدراسة على أنه يمثل في دلالته على هجر المتخلف عن دراسته وإراديا عن دراسته لأسباب ومرارا غير منطقية وغير موضوعية.

فحسب دراسة قامت بها عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بوزارة التربية الوطنية ونشرتها خلال شهر فيفري 2000م ضمن كتيب بحمل عنوان "التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي". تم استخدام لفظ "التسرب المدرسي" للدلالة على التلاميذ الذين يتخلون عن دراستهم بمحض إرادتهم (المتخلون عن الدراسة)، وعلى أولئك المجبرين على الانقطاع عنها (المطرودين).

أي أن التسرب يشمل حالتين:-
أ- حالة التخلي التلقائي عن الدراسة.
ب- حالة الفصل النهائي أو الإقصاء أو الطرد من المدرسة 6.

وقد استخدم - معجم علوم التربية - مصطلحي الانقطاع الدراسي والتسرب المدرسي للدلالة على ظاهرة التخلي عن الدراسة (ABANDON SCOLAIRE)، حيث عرفها على أنها "توقف عن متابعة الدراسة من طرف المتعلم وعدم التحاقه بأي مدرسة أخرى لأي سبب (باستثناء الوفاة)". وهذا التوقف قد يكون قبل إتمام أو نهاية مرحلة من مراحل التعليم.

1- تصنيف المتخلفين عن الدراسة

لقد اعتمدت تصنيفات عديدة لتصنيف المتخلفين عن دراستهم، بهدف فهم ظاهرة التخلي عن الدراسة بشكل جيد ومنه إيجاد الحلول الناجعة لها والحيلولة دون تفشيها بين المتخلفين.

فهم يوصفون بالمتخفين، بيد أن ذنبهم الوحيد هو عجزهم على النجاح في الدراسة بشكل جيد.

كما يتصف هؤلاء المتخلين عن دراستهم بأنهم غير مشاغبين ولا يزعمون أحدا داخل القسم، ولا يشكلون موضوعا للإقصاء، بيد أنهم يحبون المدرسة ويلزمون أنفسهم بالمشاركة في النشاطات المدرسية.

ب- المتخلون غير المتلتزمين (DECROCHEURS (DESENGAGES)

من الناحية العملية يتصف أفراد هذه الفئة من المتخلين بالتزامهم المنخفض تجاه الدراسة، وبأدائهم وتكيفهم الدراسي المتوسط، إلى جانب تلك المشكلات العائلية والسلوكية التي تشابهها يتصف به غير المتكفيين، من أجل ذلك يعتبر هذا النوع أقل شيوعا من النوع الذي يمثله المتخلون المتخفون.

يتصف المتخلون عن الدراسة غير المتلتزمين بكرههم للمدرسة، وطموحاتهم الدراسية قليلة الارتقاء، الأمر الذي يقلل لديهم من شأن العلامات والنقاط لديهم، إلى جانب رؤيتهم لأنفسهم أقل قدرة وكفاءة من الآخرين، وعدم تقييمهم واعترافهم بأهمية الدراسة في حياتهم، ومع ذلك فهذه الفئة تشبه فئة المتخفون (DISCRETS) في إظهار أفرادها لنتائج دراسية أعلى من المتخلون ذوي الأداء الضعيف (SOUS-PERFORMANT) والمتخلون غير المتكفيين (INADAPTES)، أما مشاكلها على مستوى السلوك فهي تفوق تلك الملاحظة لدى المتخفون الأمر الذي يجعلهم عرضة لعقوبات تأديبية.

في الواقع، يبدو أن المتخلون غير المتلتزمين الذين أثبتوا أن لديهم موارد معرفية تؤهلهم للنجاح قد فشلوا في استغلال وتنمية إمكاناتهم وقدراتهم التي يتمتعون بها في تحقيق نجاحهم الدراسي. وقد يرد سبب هذا الفشل إلى عدم التزام هؤلاء المتخلون تجاه تدرسيهم أو العملية التعليمية، والرضا لأنفسهم بدلا من ذلك بأن يسيروا مع التيار الداعي للتخلي عن الدراسة، بالرغم من عدم انخراطهم ضمن فئة غير المتكفيين دراسيا.

قد يكون امتلاك هؤلاء المتخلون لمهارات على المستوى المعرفي، سببا في تأهيلهم للحصول على حد أدنى مقبول من الأداء الدراسي من دون اجتهاد واستثمار لقدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم، فهم إلى حد ما يعيشون حالة من الإحباط وإن كانوا طلابا جيدين، ويظهر ذلك من خلال سلوكيات عدم الانضباط والتباعد المدرسي.

ج- المتخلون ذوي الأداء الضعيف (DECROCHEURS SOUS-PERFORMANT)

من السهل تمييز الأفراد المتخلون عن الدراسة المنتمون لهذه الفئة بشكل خاص من بين أعداد المتخلين الآخرين من خلال الصعوبات التي يجدونها للاستجابة على الاحتياجات والمطلبات المدرسية على المستوى التعليمي أفرادها تتراوح نسبتهم في حدود (8%) من مجمل المنقطعين عن دراستهم.

ومن الناحية العملية يظهر هؤلاء الأفراد من المتخلين عن الدراسة ذوي الأداء الضعيف درجة التزام منخفض، يكون عندها نوعية التكيف النفسي- إجتماعي شبيهة بما هو عليه لدى المتخفين، إلى جانب المردود الضعيف جدا (دون علامة الانتقال أو النجاح) عكس ما يلاحظ لدى غير المتلتزمين (DESENGAGES)، ومستوى سوء التكيف المدرسي الذي الشبيهة تقريبا يتصف به الخريجون (DIPLOMES)، الأمر الذي كثيرا يجعلهم عرضة إلى إجراءات تأديبية أكثر من هؤلاء الآخرين.

د- المتخلون غير المتكفيين (DECROCHEURS INADAPTES)

ينتمي العديد من المتخلين عن الدراسة الذي تتعدى نسبتهم (40%) إلى هذا النوع الذي يتميز أفرادها بانخفاض في مردودهم الدراسي، وبالغياب المتكرر دون مرور، ومستوى التزام أقل مما هو عليه لدى المتخفون، وبسوء تكيفهم الدراسي، إلى جانب تجاربهم

وتعتبر هذه التصنيفات بمثابة إشارات ودلالات للباحثين في المجال التربوي على توقع حدوث ظاهرة التخلي عن الدراسة، وهي في ذات الوقت تساعد على التنبؤ باتجاهات المتدرسين نحو ظاهرة التخلي عن الدراسة كتنكرار التأخر الصباحي وتفشي ظاهرة الغياب غير المبرر والهروب من الفصل الدراسي.

وتعتبر هذه التصنيفات أهم ما أفرزته بحوث و دراسات العلماء الباحثين في مجال التخلي عن الدراسة بصفة عامة والتسرب المدرسي بصفة خاصة، يمكن اتخاذها كأسلوب وقائي لمنع حدوثها، ولعل أهمها نذكر:

* تصنيف إليوت وفوس (ELLIOTT ET VOSS).

* تصنيف أرييكوم وميراى (ERPICUM ET MURRAY).

* تصنيف كرونك وهارجس (KRONICK ET HARGIS).

* تصنيف جانيس وآخرون (MICHEL JANOSZ et ALL).

ومن بين هذه التصنيفات سوف نأخذ (تصنيف جانيس) بشيء من التفصيل:

تصنيف جانيس وآخرون (MICHEL JANOSZ et ALL).

لقد خلصت أبحاث (2000 JANOSZ) 7 من خلال دراساته التي أجريت على عينتين طويلتين في وقتين مختلفين (1974-1985) بأنه هناك أربعة أصناف من المتخلين عن دراستهم من الوجهة (النفوس- اجتماعية)، برزت عن تقاطع ثلاثة أبعاد وهي:

* سوء التكيف المدرسي السلوكي.

* الالتزام بالتعليم أو التمدرس.

* الأداء الدراسي أو الأكاديمي.

ومن هذه الأصناف نجد أهم نوعين من المتخلين عن الدراسة الذين يمثلان كل منهما (40%) وهما:

أ- المتدرسين المتخفون (DISCRETS).

ب- غير المتكفيين (INADAPTES).

وبين هذين الحدين يتمركز نوعان آخران يمثلان كل منهما (10%) من مجموع المتخلين وهما:

أ- المتخلون غير المتلتزمين (DESENGAGES).

ب- ذوي الأداء الضعيف (SOUS-PERFORMANTS).

وقد أكدت أبحاث (BIRON, LE BLANC, ET LANGELIER) نفس التصنيف (JANOSZ) الذي أقر بوجود أربعة أنواع من المتخلين عن دراستهم الذين يتمايزون فيما بينهم من خلال الطبيعة العامة للتكيف النفسي- إجتماعي (ADAPTATION) (PSYCHOSOCIALE) 9 وهم:

أ- المتخلون المتخفون (DECROCHEURS DISCRETS)

تتوسط هذه الفئة من الناحية العملية ما بين المتخلين عن الدراسة الذين لا يطرحون في الحقل الدراسي أي مشكل على مستوى السلوك، الذي يكون أقل مما عليه لدى حاملي الشهادات الذين يملكون مستوى عالي من الالتزام اتجاه التعلم (يملكون اتجاهات إيجابية نحو الدراسة)، وأكثر مما عليه الحال لدى ذوي المعدلات المتوسطة، فهؤلاء المتخلون المتخفون يملكون مردودا دراسيا ضعيفا نسبيا (في حدود ما فوق علامة النجاح أو العبور إلى المرحلة التالية).

فبالرغم من أن الشخصية التعليمية (PROFIL SCOLAIRE) مقبولة نسبيا، إلا أننا نجد المتخفون بأعداد أكثر من الخريجين في احتمال مجيئهم من أسر تنتمي إلى أوساط منبوذة (غير مفضلة) وآباء ذوي تعليم ضئيل، بالرغم من الأداء الأسري ودورها يبدو فعال للغاية. أما على مستوى المفهوم النظري، فمفهوم هذا الصنف (DECROCHEURS DISCRETS) يضم عدد مهم من المتخلين عن الدراسة الذين يتميزون بمردودهم الدراسي الضعيف بالرغم من قلة اختلافهم للمشكلات المدرسية المعبرة عن انفعالاتهم وأفكارهم. فهؤلاء المراهقين همورهم من دون حس أو شعور من قبل الإدارة المدرسية،

فعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الدول للقضاء على خطورة هذه الظاهرة إلا أن جهودهم اصطدمت بواقع التسرب الهائل للأطفال الذين يهجرون المدرسة قبل إتمامهم مرحلتهم الابتدائية. وهذه الحقائق أكدت التقارير الصادرة عن اليونسكو، بأن مجموع عدد المتدربين الواقعة أعمارهم ما بين (6-11 سنة) الذين تخلوا عن دراستهم في العام الدراسي (1980) يقدر ب (114 مليون) متدرب، في حين بلغ عددهم خلال العام الدراسي (2000 م) ب (103 مليون) طالب.

في حين صدرت دراسة لليونسكو عن التسرب الدراسي بما في ذلك التخلي عن الدراسة للعام (1987م) بأن النسبة بلغت ما يقارب (27,2%) من مجموع المسجلين في المرحلة الابتدائية في 13 دولة عربية..

كما أشار تقرير التنمية البشرية الذي أجرى دراسة عن حجم التسرب الدراسي للعام الدراسي (1995م) في المرحلة الابتدائية في بعض البلدان العربية كالإمارات العربية المتحدة (17 %)، السعودية (38%)، الأردن (8%)، سوريا (9 %)، تونس (3 %)، الجزائر (5%)، المغرب (28%)15.

والجزائر ككل البلدان لم تكن في منأى عن هذا الوباء الخطير الذي ينخر جسم الأمة ويهدد مستقبلها قد مرت بسنوات الجهل والأمية، حيث بلغت فيها نسبة التخلي عن الدراسة ممن بلغوا السن القانونية ولم يلتحقوا بالمدرسة (40%) ما بين عامي (1979/1987م)16.

كذلك لا تخلو المرحلة المتوسطة من المشكلات المدرسية التي تتوسط المرحلة الابتدائية والثانوية وتتميز عن غيرها من المراحل بأنها مرحلة الإيقاظ تتم فيها عملية اكتشاف الوسط الاجتماعي وتثبيت وسائل التعبير وتنميتها، فالأفراد فيها يتعرفون عن ذواتهم ومحيطهم17، والتخلي عن الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط يمثل الظاهرة الأكثر انتشارا التي تعاني منها تقريبا معظم أنظمة الدول التعليمية، سواء النامية منهم أو المتقدمة.

وتقابل مرحلة التعليم المتوسط مع المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الأساسي التي تعتبر مرحلة تعليم "ممنح تربية إجبارية مشتركة بين الجميع، تتضمن جذعا مشتركا يعد قاعدة حقيقية للتربية العامة، تلتصق بها على التوالي مؤسسات التعليم الثانوي والتكوين العالي"18 . وأخيرا تأتي المرحلة الثانوية وهي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة وتتميز بارتفاع نسبة التخلي عن الدراسة بين الطلبة من كلا الجنسين مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، نتيجة لعوامل عدة كتلك المتعلقة بالمدرسة والعائلية، إلى جانب العوامل السياسية والاقتصادية والشخصية، ولعل من أخطرها الدعم المعنوي لبعض الأولياء ممن لا يروا في مواصلة أبنائهم لمشوارهم الدراسي ضمنا لمستقبلهم، الأمر الذي يشجع على استفحال ظاهرة التخلي عن الدراسة، والانسياق نحو سوق العمل والزواج المبكر.

وفي إحصائيات صادرة عن وزارة التربية الوطنية فيما يتعلق بالتعليم الثانوي الذي يستقبل نصف متدربي المرحلة المتوسطة (الأساسية) سابقا، بأن من بين (100) متدرب الذين يلتحقون بالسنّة الأولى ثانوي نجد:

* 34 يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي منهم:

- 29 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي.

- 05 دون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة.

* 14 يتحصلون على شهادة البكالوريا منهم:

- 13 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي.

- 01 دون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة.

المدرسية التي تطرح إشكالية سواء على المستوى التعليمي (التدريبي) أو على مستوى سلوكياتهم غير المرغوب فيها داخل المدرسة.

فهذا النوع من المتخلين عن الدراسة قليل الاستثمار لحياته المدرسية، ومعرض للعديد للإجراءات التأديبية، وتجدر الإشارة أن هؤلاء المتخلين غير المتكفين يمتلكون شخصية نفسية واجتماعية تعتبر الأكثر سلبية من بين كل المتخلين عن الدراسة سواء بسبب تنوعها أو بسبب حدة الصعوبات المدرسية، نتيجة المشاكل الأسرية التي يعانون منها وتأثير الأقران المنحرفين والجنوح... إلخ.

2- مراحل التخلي عن الدراسة

إن المتتبع ظاهرة التخلي عن الدراسة يتفطن لوجود صورتين من صور التخلي عن الدراسة، أحدهما يتمثل في التخلي عن الدراسة الظاهر الذي يضم أولئك الذين هجروا وتخلوا فعليا عن دراستهم، والآخر يوصف بالتخلي غير الظاهر ويضم من الطلبة ممن سجلوا حضورهم في قاعات الدراسة من دون تفاعل بينهم وبين ما يقدم لهم من مادة تعليمية10.

كما قد نصادف أشكالا عديدة لظاهرة التخلي عن الدراسة التي من الممكن اعتبارها كمؤشرات تنبئنا تبنيها من قبل المتدربين كالشرد الذهني (التسرب الفكري) من جو الحصة والتأخر الصباحي عن المدرسة والغياب الجزئي أو الكلي عن المادة الدراسية (أو المدرسة) واللامبالاة وعدم المسئولية واللجوء إلى طرق الغش والخداع في الاختبارات، إلى جانب بعض السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني تجاه المعلمين أو الطاقم الإداري أو الزملاء داخل الصف أو خارجه.

لقد أصبحت التربية متغيرة وأداة للتغيير بعد أن كانت جامدة وأداة للجمود، لتتحول إلى وسيلة لصنع المواطن الجديد من خلال تنمية تفكيره ومهاراته وخبراته وقدراته العقلية11، لتوصف بذلك بأنها الحياة نفسها، تزود الفرد بأتماط سلوكية تمكنه من التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهي تسعى دائما إلى التعرف على حاجات الفرد والمجتمع ومشكلاتهم، وإيجاد الحلول المنطقية المناسبة لها بوسائل مختلفة12 لتكون بذلك عملية بناء وإعداد للفرد في المجتمع، والوسيلة الوحيدة التي تنقله من مجرد فرد إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى المجتمع، وله قيمة13.

إن العبرة ليست بأعداد الطلبة المسجلين عند بداية كل مرحلة تعليمية بل العبرة في قدرة هؤلاء الآخرين على اجتياز المرحلة المسجلين فيها، من أجل ذلك لا بد من الكشف عن اتجاهات هؤلاء الطلبة وتهيئتهم العقلية واستعداداتهم النفسية للتخلي عن الدراسة سواء بالسلب أو الإيجاب.

وهو المتدرب خلال مشواره الدراسي بالعديد من المراحل التعليمية ابتداء من أول يوم دراسي له إلى غاية تخرجه وتحصله على الشهادة النهائية، فكل مرحلة من هذه المراحل لها مشكلاتها الخاصة بها.

وقد تم تقسيم التعليم في الجزائر إلى خمسة مراحل تعليمية متدرجة استنادا لتصور علمي سابق14، بأن الفرد يمر بمراحل تتميز كل مرحلة منها بخصائص تنفرد بها، وبذلك قسمت المدرسة الجزائرية إلى:

* مرحلة التحضيري.

* مرحلة التعليم الابتدائي.

* مرحلة التعليم المتوسط.

* مرحلة التعليم الثانوي.

* مرحلة التعليم الجامعي.

فالتخلي عن الدراسة في المرحلة الابتدائية يعتبر من بين أخطر أنواع التخلي عن الدراسة لأنه يقود إلى الجهل والأمية، خاصة في ظل غياب قوانين إلزامية التعليم التي تلزم الأولياء من خلال نصوص رديعية بإلحاق أبنائهم الذين بلغوا السن القانونية بالمدراس الحكومية و التكفل بهم إلى غاية إتمام المرحلة الابتدائية.

الحلقة الماكرة التي ظلت تتكرر وتتفاقم لعدة سنوات لدى المتمدرس المتخلي عن دراسته.

4- العوامل المسببة لظاهرة التخلي عن الدراسة

إن التخلي عن الدراسة هو تسرب بمفهومه العام الذي يعبر عن الانقطاع عن الدراسة في مرحلة معينة دون إتمامها²¹ بغض النظر عن الأسباب المؤدية إلى ذلك سواء أكانت صحية أو اقتصادية أو اجتماعية²².

فأسباب التخلي عن الدراسة ما عادت منحصره على الطالب وأسرته بقدر ما أصبحت تشمل عوامل متعددة ومتداخلة كالاجتماعية منها والاقتصادية والثقافية والمدرسية بسبب دورها الذي لا يمكن التغاضي عنه في تفشي ظاهرة التخلي عن الدراسة.

وقد اعتمدت عدة تصنيفات للعوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة التخلي عن الدراسة التي تعتمد على الذاتية أو الموضوعية كما يأتي:

أ- الأسباب الذاتية

نذكر منها اهتراء البنية التحتية للمدارس، ونقص وأحيانا غياب الوسائل البيداغوجية والتعليمية (DIDACTIQUE)، ولامبالاة المدرسين والغيابات المتكررة للتلاميذ وصعوبة تحصيلهم وما يمكن أن ينجر عنه من فشل أو تأخر في الدراسة، إلى جانب سوء العلاقة بين المدرس والمتمدرس.

ب- الأسباب الموضوعية

نجد منها بعد المدرسة ونقص المواصلات، المناطق المعزولة، ضعف الدخل المادي للأسرة، المشكلات العائلية كالطلاق أو موت أحد الوالدين، إلى جانب حالة الطفل الصحية وظاهرة عمالة الأطفال²³. إن ظاهرة تخلي المتمدرس عن دراسته ما هو إلا نتاج لتفاعل العديد من العوامل المتداخلة مع بعضها البعض. فقد يتولد عامل الصحة الجسدية نتيجة لتأثير العامل النفسي الذي يتولد بفعل العامل الاجتماعي الذي تنتجه تأثيرات العامل الإقتصادي، إن هذه العوامل المتتابعة تؤدي في آخر المطاف إلى وقف المسار الدراسي قبل إتمامه، لتتحول إلى مشكلة تربوية كبيرة يحصد تبعاتها كلا من الفرد والمجتمع على حد سواء.

ومن الممكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاثة عوامل أساسية إحدهم مرتبطة بالطالب أو المتمدرس نفسه، وبعضها بأسرته أو عائلته، والأخرى مرتبطة بالمدرسة أو المؤسسة التربوية التي يتلقى فيها تعليمه.

6- سلسلة من قضايا التربية، الطفل بين الأسرة والمدرسة، ملحقة سعيدة،

الملف 26، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2001.

7- عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، مراجعة مصطفى بن حيبلس، التسرب المدرسي، سلسلة الملفات التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2001.

8- عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، ط 2، مكتبة الانجلو - المصرية، 1982.

9- محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة تربوية، دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، الجزائر، 2008.

10- محمد فؤاد سعيد أبو عسكر، إشراف أ.د فؤاد على العاجز، دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي محافظات غزة وسبل تفعيله، ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية / الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.

11- محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1998.

إن تحديد نسبة التخلي عن الدراسة الذي يعكس بدوره ارتفاع أو انخفاض عدد المتخلين في هذه المرحلة من التعليم الثانوي أمر ضروري للتعرف على معدل انجذاب فئات الشباب نحو المجال المهني وسوق العمل بدلا من متابعتهم الدراسة، الأمر الذي يساعد على التقييم النسبي لمدى نجاعة أو فشل وضعف المنظومة التربوية، ومنه اتخاذ التدابير العاجلة لإصلاحها وتعديلها بما يمكن من معالجة مشكلات الشباب المدرسية ومساعدتهم على استخدام أفضل ما عندهم من إمكانيات وقدرات وتوجيهها لما يحقق مستقبلهم في الحياة.

3- مسار المتخلي عن دراسته

إن التخلي عن الدراسة لا يتم اعتباطيا دون تفكير، بل يكون نتيجة سلسلة من الأحداث كما يراها (NATTRIELLO) بأنه يشكل سيقا يتطور مع الزمن، كسلوك الغياب المتكرر عن المدرسة الذي يعتبر نوعا من الاضطراب السلوكي القريب في مفهومه من مصطلح سلوك رفض المدرسة حيث يلجأ المتمدرس إلى التغيب مدفوعا بتجنب الخوف¹⁹، ليتطور بذلك شيئا فشيئا حتى يبلغ مرحلة التخلي النهائي.

وقد حدد (A.CUELLAR ET MF. CUELLAR) مسار المتخلي عن دراسته حيث يبتدئ بعدم تلبية احتياجاته التربوية والاجتماعية، مما يجعله غير مهتم وغير مبال بتحصيله العلمي، الأمر الذي ينعكس سلبا على نتائجه الدراسية وعلى علاقاته مع أساتذته وأقرانه وإدارة المدرسة :

* احتياجات التلميذ التربوية والاجتماعية لم تلب،

* المتمدرس غير مهتم،

* النتائج ضعيفة،

* المتمدرس غير مسؤول في نظر مدرسه،

* المدرسون لا يحبونه،

* المتمدرس خائب،

* المتمدرس لا يحب المدرسين،

* المتمدرس يتغيب بانتظام،

* المتمدرس له مشاكل مع الإدارة،

* المتمدرس له مشاكل مع أقرانه،

* المتمدرس يتراكم عليه الكبت والخيبة.

***** المتمدرس يتخلى عن دراسته.

إن هذه المراحل 20 تمثل حلقة خبيثة من أحداث وأسباب وعواقب يغذي بعضها بعضا باستمرار، وتفضي في النهاية إلى نهاية مشؤومة يكون فيها التخلي عن الدراسة هو السبيل الوحيد لوضع حل لهذه

المراجع :

1- أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية، 1999.

2- الجبوري صبحي ناجي، أثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ابن رشد، كلية التربية، 1996.

3- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية، تونس، 1987.

4- جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - أصولها وتطبيقاتها -، الدار العالمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى، 2001.

5- رابع تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

- Le Blanc (M.), Janosz (M.), Langelier-Biron (L.), (1993).⁸ L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et L'abandon Socialisation, P16, prévention spécifique. Apprentissage et 43-64.
- Michel Janosz, l'abandon Scolaire Chez Les Adolescents,⁹ Perspective Nord-Américaine, In (Vei) Ville-Ecole-Intégration, N°122 Enjeux, Conseil Québécois De La Recherche Sociale , Fonds Pour La Formation Des Chercheurs, Québec, Septembre 2000, P 116.
- 10 يحيى حجازي أفنان مصاروة، التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية المسببات والدوافع، مشروع إصلاح التعليم في القدس الشرقية، معالجة ظاهرة التسرب من المدارس، القدس، الملتقى الفكر العربي، حزيران، 2012، ص 7.
- 11 الجبوري صبحي ناجي، أثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، أبن رشد، كلية التربية، 1996، ص 21-22.
- 12 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية، تونس، 1987، ص 1.
- 13 عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، ط 2، مكتبة الانجلو - المصرية، 1982م، ص 21.
- 14 رابع تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 65.
- 15 محمد فؤاد سعيد أبو عسكر، المرجع السابق، ص 88.
- 16 سلسلة من قضايا التربية، الطفل بين الأسرة والمدرسة، ملحقة سعيدة، الملف 26، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2001، ص 37.
- * تقابل مرحلة التعليم المتوسط مرحلة التعليم الأساسي.
- 18 محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة تربوية، دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، الجزائر، 2008، ص 15-17.
- Ficula.T.V, Gelfand.D.M, Richards.G, Ulloa.A, Factors¹⁹ Associated with School Refusal in Adolescents, Some Preliminary Results ,Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Anaheim California, August, 1983, P1.
- 20 عائشة بلعنتر، حبيبة بوكرتونة، مراجعة مصطفى بن حبيلس، التسرب المدرسي، سلسلة الملفات التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2001، ص 29.
- 21 جودت عزت عطوي، المرجع السابق، نفس الصفحة.
- 22 أحمد حسين اللقاني، المرجع السابق، ص 87، 88.
- 12- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2000.
- 13- مصوغة تكوينية لرؤساء المؤسسات التعليمية، التصدي للهدر المدرسي، الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، قطاع التعليم المدرسي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، ماي، 2008.
- 14- يحيى حجازي أفنان مصاروة، التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية المسببات والدوافع، مشروع إصلاح التعليم في القدس الشرقية، معالجة ظاهرة التسرب من المدارس، القدس، الملتقى الفكر العربي، حزيران، 2012.
- 15- Ficula.T.V, Gelfand.D.M, Richards.G, Ulloa.A, Factors Associated with School Refusal in Adolescents, Some Preliminary Results ,Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Anaheim California, August, 1983.
- 16- Le Blanc (M.), Janosz (M.), Langelier-Biron (L.), (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. Apprentissage et Socialisation.
- 17- Martin Benny, Jean-Yves Frappier, (1997), L'abandon scolaire, Extraits du PRO-ADO, vol 6#3, Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents, Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC).
- 18- Michel Janosz, l'abandon Scolaire Chez Les Adolescents, Perspective Nord-Américaine, In (Vei) Ville-Ecole-Intégration, N°122 Enjeux, Conseil Québécois De La Recherche Sociale , Fonds Pour La Formation Des Chercheurs, Québec, Septembre 2000.
- 1 محمد فؤاد سعيد أبو عسكر، إشراف أ.د فؤاد على العاجز، دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظة غزة وسبل تفعيله، ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية / الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009، ص 104.
- 2 محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى 1998، ص 65.
- 3 أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية 1999، ص 87-88.
- 4 جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - أصولها وتطبيقاتها -، الدار العالمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 309.
- 5 مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2000، ص 5.
- 6 نفس المرجع، نفس الصفحة.
- 7 Martin Benny, Jean-Yves Frappier, (1997), L'abandon scolaire, Extraits du PRO-ADO, vol 6#3, Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents, Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC), P18, 19.

23 مصوغة تكوينية لرؤساء المؤسسات التعليمية، التصدي للهدر المدرسي، الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، قطاع التعليم المدرسي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، ماي، 2008، ص8.



Reading Types, Strategies and ICTs

Ghaouar Nesrine^{a*}, EL Aggoune Amina^b, Douafer Imane^c.

^a Badji Mokhtar University- Faculty of Arts, Social and Human Sciences-Annaba- Algeria (23000)

^b Badji Mokhtar University- Faculty of Arts, Social and Human Sciences-Annaba- Algeria (23000)

^c Badji Mokhtar University- Faculty of Arts, Social and Human Sciences-Annaba- Algeria (23000)

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Reading comprehension reading strategies ICT</p> <p>*Correspondance : ghaouarnesrine@yahoo.fr</p>	<p>At the academic level, reading is a crucial skill that learners need to develop. This article aims at shedding light on reading comprehension by referring to the different reading strategies that facilitate the interaction with the text in order to get the meaning. The metacognitive strategies play an important role in the preparation for the reading task and in learning about one's reading skill. In addition, in the age of the technological advancement, Information and communication tools have certain impact on the reading skill with the invention of e- reading in opposition to the traditional way of reading.</p>

1. Introduction

Reading, is the corner stone skill for the writing skill as learners will gain vocabulary, grammar, critical thinking, and even enlarge their background information- schemata- for a better written piece. Different researchers show that reading comprehension influences writing achievements. In addition, one of the requirements of the 21st century is technology use. Nowadays, ICT tools exist in approximately everywhere. However, it is worth mentioning that though teachers and students use ICTs for different reasons -as communication, contact and entertainment- their efficient use in learning is not prosperous. It follows the definition of reading comprehension, reading models, and reading strategies. In addition, the light will be shed on the role of technology in reading.

Dans cette partie, présentez le sujet et définissez la problématique. Faites une synthèse des dernières publications dans le même cadre en détail.

Présenter l'intérêt de l'étude décrite dans l'article et justifier les hypothèses proposées et l'approche scientifique.

2. Reading Comprehension

According to Yang [1], reading is about understanding written texts that involves perception and thought. It consists of two related processes: word recognition and comprehension. The first, word recognition, refers to the process of

perceiving how written symbols correspond to the spoken language; whereas the second, comprehension, is the process of making sense of words, sentences and connected text (p. 284). Cameron [2] clarifies;

...reading brings together visual information from written symbols, phonological information from the sounds those symbols make when spoken, and semantic information from the conventional meanings associated with the words as sounds and symbols (p. 125).

Then, reading involves a whole process that begins with a visual recognition of symbols, phonological information, and semantic information.

For Johnson [3], "Reading is the practice of using text to create meaning" (p. 3-7). He attributes the following characteristics to reading:

- *Reading is a constantly developing skill.* Being better at reading depends on practicing.
- *Reading integrates visual and non-visual information.* During the act of reading, the visual information found on the page combines with the non-visual information contained in your head to create meaning. In that way, what's in your head is just as important as what is on the page in the process of creating meaning (reading).

- *Reading is the act of linking one idea to another.* Putting ideas together to create a sensible whole is the essential part of reading.
- *Reading helps students become better writers.* Through reading students have incidental contact with the rules of grammar, they will develop a sense for the structure of the language and grammar and increase their vocabulary.

2. Reading Types and Styles

Through literature, a distinction has been made between “intensive reading, where the student is expected to read short passages and understand everything, and extensive reading where the student reads to understand the main idea of a passage, but is not concerned with understanding every word” (Haycraft, [4], p.119). Intensive reading is associated with readings imposed by the teacher for the purpose of study, while extensive reading is related with reading for pleasure.

Further explanations have been proposed by Patel and Jain [5] as they refer to four types of reading: intensive reading, extensive reading, aloud reading, and silent reading. They explain (pp. 117-124):

a) Intensive reading is related to further progress in language learning under the teacher's guidance and it will provide a basis for explaining difficulties of structure and for extending knowledge of vocabulary and idioms. It will also provide material for developing greater control of the language in speech and writing. There are few characteristics of intensive reading:

1. This reading helps learner to develop active vocabulary.
2. Teacher play main role in this Reading.
3. Linguistic items are developed.
4. This reading aims at active use of language.
5. Intensive reading is reading aloud.
6. In intensive reading speech habit are emphasized and accent, stress, intonation and rhythm can be corrected.

b) Extensive Reading: The purpose of extensive reading will be to train the student to read directly and fluently in the target language for enjoyment, without the aid of the teacher. Extensive reading can be made the basis for oral reports, to the rest of the class, or full class discussion. It may be the source for written compositions in which students deal with specific issues arising from the material in the book. Few Characteristics of Extensive Reading are:

1. It helps learner to develop to active vocabulary.
2. Extensive reading is silent reading.
3. In extensive reading the subject matter is emphasized.

4. In the extensive reading the learners play main role because they have to ask for measures.

5. In extensive reading the idea can be developed.

6. The aim of extensive reading is to enrich learners' knowledge.

7. Through extensive reading the good reading habit can be developed.

c) Reading aloud: It has certain advantages as:

1. It enables learner to develop the skill of reading very well by speaking or expressing ideas.

2. It enables learner to develop the skill of pronounce very well.

3. It makes reading very enjoyable while teacher uses reinforcement during reading.

4. Language learning is a kind of imitation. When teacher says anything or read any text, the learner also tries to imitate that. So teacher should have innovative ideas so that it can make this activity very affective.

d) Silent Reading: It has certain advantages as:

1. This reading makes students very active and accurate.

2. Silent reading concentrates the attention of learners toward subject matter and he learns naturally.

3. It saves time because this activity is done at a time. All students participate together in this activity at a time.

4. It is very useful to develop the skill of reading fast.

5. This skill plays main role to increase the knowledge of students.

Furthermore, Oxford (1993) identified six styles of reading:

- *Scanning* (to locate specific facts such as a number in the telephone directory),
- *Previewing/surveying* (to acquire a general sense of the material from examining the introduction and the topic sentences),
- *Recreational reading* (to read for enjoyment),
- *Study reading* (to remember information for a test),
- *Critical reading* (to evaluate material and react in a personal way),
- *Analytical reading* (to understand every detail in difficult material) (cited in Silhadi [6], p.36)

3. Reading Strategies

Davis [7] explains reading comprehension by focusing on certain *information* and *processes* (p. 4). First, information is based on: 1) *Semantic information*: the meaning gained from the words or images. ‘Does what I have read make sense?’ 2) *Syntactic information*: the grammatical structure—the parts of speech and the order of words in a sentence. ‘Does what I have read sound right?’ and

3) *Visual and graphophonic information*: the features of the letters and words and conventions of print. 'Does what I have read look right?'

Second, the processes involve *attending and searching, anticipating/predicting, cross-checking and confirming, and self-correcting*. First, *Attending and searching* implies focusing attention on particular letters and letter clusters and drawing on knowledge of letter-sound relationships; identifying words they already know; looking for information in illustrations and diagrams; using analogies, e.g. their knowledge of familiar words to work out new words. Second, *Anticipating/predicting* involves drawing on letter-sound knowledge; decoding strategies; awareness of patterns in text; using detail in illustrations and diagrams; using prior knowledge. Third, *Cross-checking and confirming* entails drawing on meaning from text; looking at patterns in text; using illustrations and word knowledge to check and confirm; using re-reading strategy to check and confirm. Fourth, *Self-correcting* implies thinking about what they are reading and the meaning of what they have read and self-correcting when needed.

Furthermore, Küçükoğlu [8] refers to the following reading strategies (p.710- 711):

- *Predicting*: In order to be a good reader, learners should set a goal for their reading; predicting helps the reader set a purpose for their reading.
- *Visualizing*: Visualization requires the reader to construct an image of what is read
- *Making Connections*: By making connections, the learners can activate their prior knowledge and connect the ideas in the text to their own experiences
- *Summarizing*: The process of summarization requires the reader to distinguish the main ideas from the supporting ideas. Distinguishing the related knowledge from the unrelated ones is another point in the summarizing process. Summarizing is a strategy which helps the students to organize the ideas even in the long reading passages which are usually perceived as threat for the students.
- *Questioning*: Readers can use the questioning before, during, and after reading. In this strategy, the students return to the text throughout the reading process to find the answers to the questions asked by the teacher before, during and after the reading.
- *Inferring*: Inferring refers to reading between the lines. It is the basis to draw conclusions, make predictions, identify underlying themes, use information to create meaning from text.

Similarly, *Reading Comprehension Skills and Strategies* (2002) refers to the following reading

strategies: vocabulary knowledge, activating prior knowledge, pre-reading—previewing and predicting, previewing and predicting text, mental imaging, self-questioning, summarizing, and semantic mapping.

4. Reading and the Metacognitive Strategies

According to Davis [9], skilled readers consider the metacognitive aspects of the text; "They draw on and combine their knowledge of a range of processes, skills and strategies in order to comprehend text written for a variety of purposes and audiences and using a range of text structures" (P1). They learn to know and explain the strategies they use, how they can use these strategies, when to use these strategies, how using strategies will help them develop as active and self-regulated readers. He further clarifies that in the context of reading comprehension, metacognition involves students in knowing about learning as follows (p.8):

- knowing what skilled readers know and control
- knowing how to learn to read
- knowing when they are learning, when they are comprehending text and when they are not
- knowing what to do when they are not comprehending as they read— which strategies to use when they encounter difficulty
- knowing how and when to use strategies, in which combination and for which purpose, and knowing which strategies to select
- knowing how to monitor the actions they have taken and the effect of these on comprehension
- knowing how to reflect on their own learning about reading and what they can do to develop and improve their reading comprehension As shown in the following figure:

He adds that metacognitively, reflective readers think about their thinking, learning, and knowledge as they develop. They reflect on their developing ability by asking questions such as (p.7): 'What did I learn today?', 'How do I know I learned it?', 'Why was this important for me to learn?', 'What else might I need to learn?', 'How will I monitor my own learning?', 'How can I explain my learning to someone else?', 'How can I demonstrate my learning to someone else?', 'What will I do differently tomorrow-how and why?'

5. Education and ICTs

The acronym ICTs (Information and Communication Technologies) has been used for the first time in 1997 within the UK government report by Dennis Stevenson (Kim, Seo, & Park, [10]). Later on, definitions and conceptualizations for the aforementioned term have been approached by many scholars and researchers. Blurton [11] sees ICTs are "Diverse set of Technological tools and resources used to communicate, and to create,

disseminate, store and manage information" (p.1). Similarly, ICTs have been also viewed as "anything which allows us to get information, to communicate with each other or to have an effect on the environment using electronic or digital equipment" (Siraj-Blatchford and Whitebread, [12], p. 4).

According to Lim and Tay [13], ICT-based tools can be classified into five main types as follows:

a. Informative Tools: Applications that provide huge amounts of information in various formats such as text, sound, graphics or video, examples include Multimedia encyclopedias or different digital resources available on the Internet.

b. Situating Tools: Systems that puts students in a place or in a position through which they can stimulate to real life situations such as games, simulation and virtual reality.

c. Constructive Tools: Constructive tools are those that can be used to construct knowledge and manipulate information in order to produce a product for educational purposes. Construction tools can include Microsoft Word or Power Point Presentation

d. Communicative Tools: They are systems that allow for more communication opportunities between students and teachers or among students themselves outside the classroom such as e-mail, chat, teleconference and electronic whiteboard.

e. Collaborative Tools: The focus has been put on the type of technological tools that provide opportunities for collaborative projects and team or group work for example the use of interactive whiteboards.

In education, as in other domains, ICTs play a significant role in facilitating learning. Scholars advance important gains of ICTs use as motivation and engagement, learner autonomy, anytime-Anywhere learning. They are further explained as follows:

- **Motivation and Engagement:** ICTs enhance learners' motivation and engagement in attaining knowledge and language skills through combining multifaceted features as text, sound, picture and interactive videos in the provision of the authentic content and resources. In supporting this claim, Isisag ([14], p.2) has pinpointed that "Lectures become more interesting and less ordinary which boosts learners' engagement".
- **Learners' Autonomy:** Brandl [15] affirms that ICTs boost learners' autonomy because they maximize their independence and responsibility in learning as they encourage student-centeredness paradigm rather than teacher-centeredness. He goes further to point out to ICTs as autonomous tools since they stimulate learners' usage of meta-cognitive strategies like planning, attention direction, self-monitoring, self-evaluation as well as their critical thinking as claimed by Elder and Etta [16] "The fundamental aim is to give the learners the

opportunity to become critical thinkers, problem solvers, information literate citizens, knowledge managers and, finally, team members who are proficient in collaborating with others" (p.163). It encourages more interaction communication collaboration since ICTs put less role on teachers and maximizes learners' roles.

- **Anytime Anywhere Learning:** The new technologies provided opportunities of learning outside the classroom walls; "It makes use of technological tools to enable learners study anytime and anywhere" (Arkorful and Abaidoo, [17]). Klimovaa, [18] adds that within the past 20 years, education has dramatically changed owing to constantly emerging information and communication technologies (ICT). These last have altered common approaches to teaching and learning (p. 898).

6. Reading and ICTs

According to Ghani, Mahmood, Halim, and Rajnidra [19].p. 15), the new era of technology led to a new form of learning. They explain;

The traditional way of reading is now being replaced by interactive reading whereby buttons on the computer screen leads a reader from one page to another. A mouse cursor on the other hand, enables the reader to navigate through the text; choosing the information he needs and discarding those that are irrelevant. An electronic text reader can also change and modify the layout of the text or the presentation of the screen according to his personal preference. This style of reading is called electronic literacy (2014, p. 15)

The concept of electronic literacy also refers to texts produced by electronic gadgets such as the computer. Electronic texts are different in nature from the conventional print based texts. In addition, "electronic text enables the reader to jump between two consecutive pages in a non-linear fashion; this concept is called hypertextuality" (opt.cit). In addition, in the electronic literacy, multimodal texts are those texts that have more than one mode. These texts may combine writing and image (on screen or page); writing, image, moving image, music and speech (on a CD, on a website); or gesture, speech, image, spatial position (in face to face interaction). The combination of image, sound and writing in texts appeal to the reader's sensory systems such as the visual, oral, performance, touch and also smell thus, making multimodal texts more interesting and meaningful. Furthermore, the visuals in the contemporary texts play a role much greater than a mere decoration on a page. They also take on the role as an illustrator functioned to make meaning as much as writing.

Moreover, while speaking about the reading skill, ICTs have offered a high availability and accessibility of the reading materials anytime, anywhere. In addition, ICTs do assist learners to

better comprehend the foreign language text. Likewise, vocabulary building and grammar construction are more likely to be enhanced. According to Vacca and Vacca [20], there are several advantages of using electronic text in the reading activities. The advantages can be summed up as:

- Interactivity: students are capable of manipulating text, and text is responsive to students' interest, purposes, and needs.
- Communication: telecommunication networks enhance electronic text interaction with others throughout the world.
- Information search and retrieval: a wide range of information resources and search capabilities enhance students' research and information gathering.
- Multimedia Environments: images, sound, and text are highly engaging and extend students' understanding.
- Socially mediated learning: students collaboratively construct meaning as part of literacy learning.

Conclusion

This article highlighted the strategies that good readers use for an effective interaction with the text, with the author and even with themselves along the process of reading. They use different strategies either cognitive or metacognitive to come to a deeper understanding of the texts they read. This deep interaction will help in knowing how the writers think and how best to develop their writing skill. In addition, the new technologies can have a significant role along the reading processes as they offer a different form of reading, that is; e- reading.

Référence :

- [1] Yang, Z. 2014. International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2014). Effective Methods to Improving Reading Skills in English Study. The authors - Published by Atlantis Press, pp. 284-286.
- [2] Cameron, L. 2001. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press.
- [3] Johnson, A. P. 2008. Teaching Reading and Writing A Guidebook for Tutoring and Remediating Students. Rowman & Littlefield Education.
- [4] Haycraft, J. 1978. *An Introduction to English Language Teaching*. Longman Group Ltd.
- [5] Patel, M. F. and Jain, M. P. 2008. ENGLISH LANGUAGE TEACHING. SUNRISE PUBLISHERS & DISTRIBUTORS
- [6] Silhadi, L. 2005. What Do EFL Learners Do with a text: The Reading Styles and Strategies Used by First Year University Students of English. Dissertation submitted to the Department of English, University of Algiers, in candidacy for the degree of Magister in linguistics.
- [7] Davis, A. 2011. *Building comprehension strategies for the primary years*. Eleanor Curtin Publishing.
- [8] küçükoğlu, H. 2013. Improving reading skills through effective reading Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, pp. 709 - 714.
- [9] Davis, A. 2011. *Building comprehension strategies for the primary years*. Eleanor Curtin Publishing.
- [10] Kim, H., Seo, J., & Park, H. (2008). The impact of ICT use on students' academic performance based on PISA 2006 Korean Data, *The Journal of Korean Education*, 35(4), 107-129.
- [11] Blurton, C. (1999). *New Directions of ICT-Use in Education*. University of Hong Kong. Hong Kong: UNESCO.
- [12] Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting Information and Communications Technology in the Early Years*. Open University Press, Berkshire.
- [13] Lim, C. P., & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(4), 425-451.
- [14] Isisag, K. U. (2012). The positive effects of integrating ICT in foreign language teaching, *International Conference Proceedings. ICT for Language Learning*. 5th edition, Florence, Italy, 15-16 November, 2012.
- [15] Brandl, K. (2002). Integrating internet-based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher- to student-centered approaches. *Language Learning and Technology*, 6(3), 87-107.
- [16] Elder, L., & Etta, F. E. (2005). *At the Crossroads: ICT Policy Making in East Africa*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- [17] Arkorful, V and Abaidoo, N .2014. The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research* 2, 12; pp. 397-410.
- [18] Klimovaa, B. F. 2015. Teaching and Learning Enhanced by Information and Communication Technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 898 - 902
- [19] Ghani, M. M., Mahmood, F., Halim, A. H. and Rajnidra, S. 2014. The Impact of Technology on Reading Texts Selection among Upper secondary ESL Learners. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Volume 1, Issue 3*, pp. 15-26.
- [20] Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (1999) Content area reading: Literacy and learning across the curriculum (6th ed.). United States: Addison-Wesley Educational Publishers.



Le conte dans une perspective didactique pour un enseignement-apprentissage du F.L.E. à l'école élémentaire marocaine.

Allaoui Hanifa

Université Chouaïb Doukkali, Faculté des lettres et sciences humaines, El Jadida, 24000. Laboratoire: Représentations (inter) culturelles : langue, littérature et art.

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Conte. Didactique du français. Enseignement-apprentissage</p> <p>*Correspondance : hanifa4057@gmail.com</p>	<p>L'exploitation pédagogique de la littérature orale, en général, et du conte, en particulier, dans l'enseignement-apprentissage du français au Maghreb ne bénéficie pas d'un engouement particulier de la part des concepteurs des programmes scolaires à l'école primaire. Ce désintérêt manifeste pour ce genre de discours oral, susceptible pourtant de favoriser des conditions propices aux apprentissages du français, a généré l'interrogation suivante : comment peut-on mettre à profit le conte et favoriser son exploitation en tant que support didactique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'école primaire au Maroc ? Le but est de contribuer à améliorer le niveau des apprenants en français à partir de l'exploitation pédagogique des contes marocains comme supports didactiques. Pour ce faire, il a fallu identifier les causes de la faible exploitation du conte, de montrer l'intérêt de cette exploitation et de proposer des stratégies d'exploitation didactico-pédagogique de ce genre oral en classe de français.</p>

1. Introduction

Dans son « petit traité de glottophagie », Jean-Louis Calvet soulignait en 1974 que la colonisation n'a pas introduit le français en Afrique, d'autant plus que la majorité des populations africaines colonisées par la France ne parlent pas le français. Selon ce linguiste français, « il faut simplement rappeler que la colonisation n'a pas introduit le français en Afrique (au sens où les peuples africains colonisés par la France parleraient français), elle a simplement mis en place une minorité francophone qui gouverne et impose sa loi à une majorité non francophone. »[1]. Le français reste donc l'apanage d'une minorité.

Par conséquent, la question de l'enseignement/apprentissage du français et sa démocratisation est cruciale surtout que, après les indépendances, les Africains, et les Maghrébins en l'occurrence, n'ont plus à subir la langue française et ont même la possibilité de la recréer pour la rendre plus accessible à leur mode de vie et à leur façon de penser et ce en puisant dans leurs propres ressources, leur propre culture. Ainsi, la langue française serait enrichie d'expressions nouvelles, de structures empruntées à l'arabe ou à l'amazigh en général et au conte maghrébin en particulier.

La politique de l'enseignement du français dans les écoles primaires au Maghreb, en dépit des multiples réformes entreprises depuis les indépendances, alloue peu de place à la littérature orale en général, et au conte en particulier, pourtant, leurs portées culturelles, morales et éducatives sont indéniables. Au Maroc, la situation n'est guère meilleure dans la mesure où l'école n'exploite pas assez le potentiel culturel de l'oralité. En effet, dans les méthodes scolaires et les livres de lecture, la tradition orale où le conte joue un rôle de véhicule de valeurs est quasi-absente. Pourtant, les contes sont comme des fenêtres sur de multiples activités à perspective pédagogique et interculturelle.

Selon Nadine Decourt, «Le conte permet de mettre en cohérence et en synergie de nombreux apports théoriques de la formation initiale (travail sur l'écrit, les concepts de la langue, la production orale et la maîtrise du langage, le développement de l'imaginaire, l'interculturalité,) et de finaliser de manière pratique en classe.»[2] La faible, voire la non utilisation, des contes dans l'enseignement/apprentissage du français pousse à la formulation de cette question de départ : comment l'exploitation des contes maghrébins, marocains en l'occurrence, comme supports pédagogiques dans l'enseignement /apprentissage

du français peut contribuer à améliorer le niveau des élèves en cette langue ? Pour répondre à cette question, nous tenterons d'identifier les causes de la faible utilisation du conte, de montrer l'intérêt de l'intégration de ce genre de discours oral comme support pédagogique et de proposer des stratégies d'exploitation didactique et pédagogique des contes marocains en classe de français.

2. Le conte et la psychologie infantile

Selon Propp, « Tous les contes merveilleux appartiennent au même type en ce qui concerne leur structure » [3] qui « fournit la charpente sur laquelle s'appuie le narrateur ou l'écrivain, facilitant la compréhension et la mémorisation. » [4] Ainsi, durant les premières années de formation, le recours aux contes est à relier à différents objectifs pédagogiques : la lecture et l'oralité qui vont favoriser le développement de l'imaginaire, puis l'écriture à l'école élémentaire [5].

Le conte est un support privilégié pour stimuler à la fois les capacités réflexives, l'imaginaire et la créativité de l'enfant [6] dont la personnalité, les facultés cognitives et herméneutiques sont en pleine construction. « Par sa dimension morale et manichéenne, le conte est considéré comme propre à transmettre des valeurs » [7]. En effet, Charles Perrault revendique la dimension instructive et morale du conte dans sa préface des « *Contes en vers* » et souligne d'ailleurs que l'intérêt pédagogique des contes réside en ce qu'ils produisent « des mouvements de joie et de tristesse [...] dont il ne manque guère d'éclorre de bonnes inclinations » [8].

Bruno Bettelheim, dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*, permet de découvrir le rôle des contes dans la construction du « moi » de l'enfant. Sa thèse principale souligne les vertus thérapeutiques des contes au niveau conscient et préconscient des enfants. Il montre comment le conte aide l'enfant « à donner un sens à sa vie » en mettant en scène sous une forme acceptable des représentations liées aux angoisses qui l'assaillent. Il s'est intéressé aussi au contenu de certains contes pour montrer que « [c]es histoires, qui abordent des problèmes humains universels, et en particulier ceux des enfants, s'adressent à leur moi en herbe et favorisent son développement, tout en soulageant les pressions préconscientes et inconscientes ». [9]

Bettelheim montre comment les contes répondent de façon judicieuse et intelligible aux angoisses de

l'enfant, tout en apportant de l'ordre dans « le chaos interne qui l'assaille » [10], d'où la fonction thérapeutique qui lui est avérée. « Sa fonction éducative peut prendre des formes diverses : délivrer une leçon de vie fondée sur des valeurs morales, alimenter l'imagination, expliquer une particularité du monde tout en permettant aux enfants de s'identifier aux personnages types dès leur plus jeune âge. » [11] Dans son ouvrage *Les contes à l'école* [12], Serge Martin souligne la multiplicité des entrées possibles et rejette la lecture des contes par le prisme formaliste du schéma narratif qui, selon lui, est réducteur. Ce genre de discours oral permet aussi une exploitation facile en classe comme modèle d'appropriation pour l'écriture ou la réécriture d'un conte.

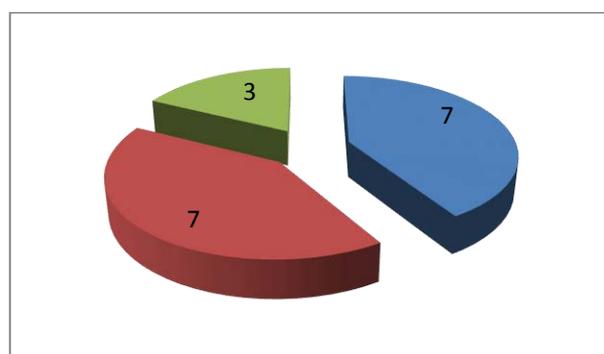
3. Constat et problématique

Le conte, étant l'une des manifestations les plus visibles de la tradition orale maghrébine, constitue une de ses richesses fondamentales. Mais, on constate qu'au lieu d'être privilégié comme support pédagogique très pertinent pour les apprenants du primaire et en particulier dans les classes de français, facilitant et démocratisant l'acquisition de cette langue, il se trouve évincé par le système éducatif en vigueur au Maroc. En effet, l'école exploite peu le potentiel culturel et pédagogique du conte marocain. Cependant, la consultation des manuels et des méthodes préconisés en classe de français au primaire (4, 5 et 6ème année du primaire) a révélé la prise en compte de la littérature orale, mais française. Le tableau ci-dessous présente les titres des textes programmés en classe de lecture dans lesdits manuels lors des séances d'étude et compréhension de textes.

Tableau 1 : Les titres des textes programmés en classe de lecture

4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
-L'ordinateur. (Microsoft Encarta 2008). -La marmite. (Poil de carotte, Jules Vernes). -Les animaux. (Microsoft Encarta 2008).	-Queulalo. (Conte). -Le lion et la panthère. (Conte). -Voilà pourquoi la tortue a une carapace. (Conte).	-Le joujou du pauvre. (Le Spleen de Paris, Charles Baudelaire). -Le miroir. (Le Spleen de Paris, Charles Baudelaire). -La soupe et les nuages. (Le Spleen de Paris, Charles Baudelaire).
-Le petit chaperon rouge. (Conte de Charles Perrault). -Le sport. (Microsoft Encarta 2008). -Les misérables. (Victor Hugo).	-La petite pomme rouge. (Conte). -Le crayon vert. (Conte).	-Le petit chaperon rouge. (Conte de Charles Perrault). -La mouche. (Poil de carotte, Jules Renard). -Les poules. (Poil de carotte, Jules Renard).

Sur les dix-sept textes programmés, figurent sept contes, sept extraits d'œuvres littéraires et trois extraits d'une encyclopédie numérique (cf. figure 1) soit :

Figure 1 : Pourcentages des textes programmés

Contes



Extraits d'œuvres littéraires



Extraits d'une encyclopédie numérique.

On sent, certes, le souci et la volonté d'exploiter le genre oral comme support pédagogique. Dans le manuel de la 5^{ème} année, le conte est privilégié au détriment des autres genres littéraires. D'ailleurs, tous les textes sont des contes. Mais, tous les contes choisis sont écrits par des auteurs français modernes et méconnus à l'exception du *Petit chaperon rouge* de Perrault qui est étudié en 4^{ème} et 6^{ème} année. Il aurait été plus judicieux de programmer un autre conte du même auteur pour motiver davantage l'apprenant en lui faisant découvrir une histoire différente. D'autant plus que les trames, les personnages, les valeurs véhiculées sont issus de cultures différentes. Or, et pour un apprentissage motivant du français chez l'apprenant,

«Il convient en effet de partir de situations de communication aussi proches que possible de ses réalités quotidiennes vers une ouverture sur l'extérieur. Il faudra s'appuyer sur ses besoins et rechercher des situations de communication motivantes qui permettent de l'engager totalement » [13]

Quel support pédagogique mieux que le conte maghrébin ou marocain peut répondre à cette exigence ? Le conte, est le miroir de la société, il reflète les mentalités, révèle les croyances et valorise certaines conduites (telles que la loyauté, l'honnêteté, la bravoure, ...)

Il contribue à la prévention d'un savoir traditionnel et à la mise en œuvre des valeurs communes participant d'une mémoire collective. Il est à la fois un moyen de transmissions de savoirs, de connaissances, de règles et de valeurs ancestrales régissant la vie sociale. Comment se fait-il alors que les contes d'origine marocaine ou, du moins maghrébine, ne sont pas utilisés comme corpus dans l'enseignement/apprentissage du français ? Il faut donner au conte traditionnel marocain une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier.

Pour aborder ce point, la question de départ suivante est formulée : pourquoi le conte maghrébin ou marocain, en tant que genre de discours de la littérature orale, n'est pas du tout utilisé dans l'enseignement/apprentissage du français au primaire au Maroc ? D'où la formulation de la problématique suivante.

3.1 - Questions de recherches:

L'oralité occupe une place importante dans les sociétés maghrébines et africaines en général. Elles disposent, de ce fait, de potentialités propres qu'il convient de partager avec le reste du monde. En effet, les peuples maghrébins et africains, bien avant l'arrivée des Européens exprimaient leurs pensées, leurs sentiments et leurs préoccupations les plus profonds sous la forme de légendes, de mythes, de contes, de chants, de proverbes, de devinettes, etc. De nos jours, ces formes de pensées dont certaines personnes avaient la maîtrise totale commencent à s'effondrer essentiellement pour deux raisons: il s'agit de l'indifférence manifestée à leur égard par les jeunes générations plus orientées vers les valeurs occidentales d'une part et de la disparition progressive des dépositaires (notamment les vieilles personnes qui constituent une référence en la matière), d'autre part.

Face à cette menace qui pèse sur nos valeurs culturelles, Cauvin propose de conserver ce patrimoine au moyen de l'écriture: « Il est certain que l'écrit véhicule la pensée dans l'espace et dans le temps. Et une manière de survivre pour les cultures traditionnelles, c'est de confier leur trésor culturel à l'écrit ». [14]

Mais comment y parvenir ?

Dans les pistes de solution qu'il suggère, l'institution scolaire est prépondérante: « A l'heure où différents Etats s'efforcent de promouvoir l'enseignement de "la littérature traditionnelle", il serait bon que des manuels voient le jour, et que l'on utilise couramment ces textes à la radio et à l'école. » [15]

C'est donc dire que les contes doivent servir non seulement à éduquer les masses à travers les média, mais aussi et surtout les enfants par le truchement de l'école. Le processus de mondialisation, facilité par l'évolution des technologies de l'information et de la communication soulève à la fois le défi des identités culturelles et celui des diversités culturelles.

Lors de la sixième session ordinaire de la conférence des chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union Africaine (UA), tenue du 23 au 24 janvier 2006 à Khartoum au Soudan, une charte de la renaissance culturelle africaine fut adoptée. Cette charte postule en son article 10, alinéa 1:

« Les Etats s'engagent à assumer l'introduction des valeurs culturelles africaines et les principes universels des droits humains dans l'enseignement

et dans les programmes d'information et de communication » [16]

Pourtant, les pays maghrébins subissent toujours de plein fouet l'influence des civilisations étrangères. Pourtant, la littérature orale maghrébine qui regorge de valeurs culturelles inestimables et inépuisables qu'on aurait pu mettre à profit à l'école pour aller à la rencontre d'autres civilisations, se trouve marginalisée par l'institution scolaire.

La langue française enseignée aux apprenants maghrébins, en l'occurrence marocains, avec les réalités socioculturelles importées ne constitue-t-elle pas une difficulté?

Dans nos écoles, les élèves éprouvent de sérieuses difficultés pour s'exprimer en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est donc dire que les stratégies traditionnelles d'enseignement-apprentissage du français doivent être repensées.

Dans cette perspective, les contes qui étaient jadis des outils d'éducation, de moralisation, de socialisation et de communication par excellence ne pourraient-ils pas servir de tremplin pour l'enseignement-apprentissage du français et contribuer ainsi à améliorer le niveau des élèves dans cette discipline? Comment s'y prendre pour que les contes soient un moyen d'action pédagogique pour l'amélioration du niveau des élèves en français? Ces interrogations ont conduit à formuler les objectifs suivants.

3.2. - Objectifs:

Le but de cette recherche est de tenter de contribuer à améliorer le niveau des élèves en français à partir de l'exploitation pédagogique des contes marocains comme supports pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage du français au primaire avec comme buts d'identifier les causes de la non exploitation des contes marocains dans l'enseignement-apprentissage du français au primaire ;de dégager l'intérêt de l'exploitation des contes marocains dans l'enseignement-apprentissage du français au primaire; et de proposer des stratégies d'exploitation des contes marocains pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français au primaire.

Si les objectifs de recherches permettent de savoir quelle direction prendre, un parti - pris théorique pourrait davantage élucider notre entreprise.

3.3.- Parti-pris théorique :

Le parti-pris théorique retenu ici est celui du rôle éducatif assigné au conte depuis longtemps. Le conte, loin d'être un simple divertissement, contribue à la maturité de l'esprit, à la compréhension des problèmes de la vie, à la formation de la personnalité. Selon Winnicott : « Le petit enfant doit être capable d'avoir peur afin d'être soulagé de ce qui est mauvais pour lui. Il a besoin de voir le mal en d'autres personnes, d'autres choses, d'autres situations. » [17]

Dans le même sens, René Diatkine pense que l'enfant

« peut aussi bien reconnaître chez un personnage sympathique une référence plus ou moins allusive à un aspect de son idéal du moi, qu'être soulagé parce qu'il repère chez un personnage antipathique une mauvaise partie de lui-même, dont il peut se débarrasser dans un jeu qui ne dure que l'instant d'un conte. » [18]

La réalité du conte coexiste avec la réalité imaginaire chez l'enfant. Par la suite, l'enfant glisse progressivement vers l'abstraction et la pensée formelle, vers la distinction du réel et de l'imaginaire comme le soulignent C. Guérette, et S. Roberge Blanchet [19]

De plus, comme l'explique C.Lévi Strauss, « [l]a sensibilité et l'imagination sont les instruments d'une relation au monde extérieur et intérieur. Elles jouent un rôle majeur dans le développement de la première enfance [...] » [20]

Les contes transmettent aux enfants des valeurs. Ainsi, ils privilégient le rapport à autrui. En effet, le héros n'agit guère seul dans sa quête, mais un bon nombre de personnages lui est associé, que ce soit des adjuvants ou des opposants.

Dans l'ouvrage, *Le conte et l'apprentissage de la langue* [21], les auteurs précisent que Gianni Rodari évoque d'ailleurs le conte dans sa dimension socialisante pour l'enfant en affirmant que : « Le conte est « un des instruments de sa socialisation ».

Catherine Velay-Vallentin rejoint l'idée que le conte participe au processus de socialisation chez le jeune enfant,

« dans la mesure où son héros, anonyme le plus souvent, pourrait être tout un chacun ; c'est un être jeune, et les épreuves qu'il subit doivent lui permettre de devenir adulte, c'est-à-dire de se marier et hériter d'un royaume, donc gouverner au lieu d'être gouverné ; pour ce faire, il doit se libérer des images parentales [...] » [22].

Selon elle, le conflit avec les parents aboutit à un dénouement heureux. Le conte nous propose donc une vision optimiste du monde tout en se présentant comme une fiction avec une dose d'aventures et d'activités où l'enfant pourrait se reconnaître.

Or, l'enfant occupe une place assez importante dans les contes maghrébins. Son personnage apparaît dans de nombreux contes: l'enfant ordinaire, l'orphelin, l'enfant prodige, l'enfant malin, l'enfant mystérieux, les jumeaux. D'où la visée à la fois pédagogique et didactique du conte. Les différents types d'enfants rencontrés dans les contes marocains ne sont en réalité que des aspects différents de la figure de l'enfant et ont pour objet de diversifier l'éducation morale et sociale dont ce dernier a besoin pour se construire. Ainsi, selon J-F. Dortier [23], le conte aide l'enfant à assumer les épreuves psychiques qu'il doit affronter et permet ainsi à sa personnalité de se construire.

Dans une perspective didactique, les contes pour enfants, utilisés comme supports d'enseignement pourraient constituer une source de motivation pour eux, car les enfants s'identifient très vite au héros et affectionnent les jeux de rôle. A cet effet, l'exploitation des contes maghrébins en didactique du français peut favoriser une meilleure appropriation de cette langue par ces derniers qui se sentent à la fois acteurs et sujets de l'activité d'apprentissage qu'on leur propose. Le conte a une très grande valeur éducative. Une séance de conte constitue un exercice de mémoire et une occasion de faire preuve de cohérence, de logique et d'attention soutenue. Ce faisant, le conte a le potentiel pour aider l'enfant à :

-cultiver l'esprit de solidarité, l'esprit de tolérance et d'acceptation de l'autre, contribuant ainsi à sa socialisation ;

-développer l'expression verbale et corporelle et sa capacité de communication, l'éveil intellectuel ;

-construire la pensée logique, le raisonnement, le jugement, formant ainsi sa personnalité.

Comme on le constate, les contes ont une très grande valeur éducative et pourraient contribuer de façon significative à l'acquisition de compétences linguistiques plus complexes en vocabulaire, lecture, grammaire, conjugaison et à une meilleure maîtrise des structures syntaxiques, etc.

C'est pourquoi, on pense que leur exploitation en didactique de français peut constituer à la fois une source de motivation et un capital culturel à promouvoir pour favoriser l'acquisition du français sous plusieurs formes. On pourrait se référer ici au concept de Galisson, la « *didactique des langues-cultures* » [24]

Pour mener à bien cette recherche, des hypothèses ont été formulées.

Hypothèses de recherche:

Nous sommes partie de trois hypothèses.

- **Hypothèse n°1** : la non exploitation des contes marocains dans l'enseignement-apprentissage du français au primaire est due à la non disponibilité de recueils de contes adaptés au niveau des élèves dans les écoles ;

-**Hypothèse n°2** : la méconnaissance des stratégies d'exploitation des contes fait que les enseignants ne développent pas des initiatives pour les utiliser comme supports pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage du français en classe de primaire ;

Hypothèse n°3 : les contes marocains intéressent les enfants et leur exploitation en didactique de français contribuerait à améliorer le niveau des élèves en français. Maintenant, il convient de décrire le dispositif méthodologique.

4-DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

4.1- Champ d'étude

Nous avons choisi de mener notre recherche dans la région du Grand Casablanca, précisément dans la province de Mohammedia. Cette province est administrée dans le domaine de l'éducation par la

direction provinciale de l'enseignement. Elle compte en 2015-2016 trente-cinq écoles publiques et soixante-et-une structures privées. Pour les besoins de la recherche, notre choix s'est porté sur des établissements publics de la province situés en zone urbaine et d'autres en milieu rural. Le choix de notre champ d'étude se justifie par le fait que nous avons constaté que le niveau des élèves de la région qui parviennent au cycle collégial et secondaire qualifiant (cycle dans lequel nous exerçons) est bas. Alors, nous avons pensé qu'il faudrait agir en amont pour tenter d'améliorer les compétences des apprenants en français. Travailler dans ladite zone nécessite qu'on dispose des données générales sur ses structures. Pour cela, voici une présentation générale des statistiques :

Légende : T= total ; F= filles ; G=garçons ; F=femme ; H= homme. 1

N° d'ordre	Zone	ECOLES		ENSEIGNANTS			ELEVES		
		Publiques	Privées	F	H	T	F	G	T
01	Urbaine	25	46	427	262	689	14738	17871	32609
02	Rurale	10	15	197	119	316	6590	8474	15064
TOTAL		35	61	624	381	1005	21328	26345	47673

1-Base Source : Délégation provinciale de Mohammedia (2015-2016).

L'analyse de ce tableau fait ressortir que la zone urbaine compte plus d'écoles que le milieu rural. Ce qui expliquerait le fait que les phénomènes de la déperdition scolaire, des classes en surnombre soient plus élevés en région rurale que celle urbaine. Surtout que les lieux d'habitation des apprenants se situent à des distances très éloignées des établissements scolaires. L'observation que nous pouvons faire aussi, c'est que malgré le nombre élevé d'écoles en milieu urbain, les classes sont en surcharge. Cette situation a pour conséquence des classes archicombles ou désertées avec un niveau lamentable généralement, et particulièrement en français.

4.1.2- Instruments de collecte des données

Pour atteindre les résultats en rapport avec les hypothèses, nous avons construit et utilisé trois

types d'instruments à savoir le questionnaire, les guides d'entretien (soumis à 105 enquêtés) et l'observation de classes. Le questionnaire a servi à recueillir les informations auprès des enseignants des classes de CE4 (les apprenants sont âgés entre 9 et 10 ans, ayant étudié le français pendant deux ans) des écoles concernées par l'étude. Nous avons choisi d'échanger avec les directeurs et les élèves des écoles concernées par l'étude au moyen de guides d'entretien élaborés à cet effet.

5 Résultats et discussion

5.1- Vérification de l'hypothèse n°1 :

Les trois indicateurs suivants devraient nous permettre de vérifier cette hypothèse :

- l'inexistence de recommandations spécifiques des autorités pédagogiques et administratives quant à la programmation et à l'utilisation de recueils de contes pour la didactique du français;
- la non disponibilité de recueils de contes dans les écoles ;
- la non exploitation des textes de conte marocain comme support pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du français au primaire.

Les données recueillies à partir du questionnaire, des différents entretiens et de l'observation de quelques leçons nous renseignent sur ces indicateurs.

a- L'inexistence de recommandations.

Cet indicateur est satisfait par la question n°4 se rapportant à l'organisation par les enseignants de séances de contes. 32, 57% de ceux-ci ont répondu par l'affirmative contre 64% qui ont répondu par la négative. Ces derniers ont évoqué l'absence du conte marocain au programme et l'emploi du temps pour se justifier. Autrement dit, ils pensent qu'il n'y a aucune contrainte administrative et pédagogique à prendre en compte les contes marocains dans les activités d'apprentissage. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre cette phrase d'un enquêté: « *Nous sommes plutôt préoccupés par les disciplines imposées par les programmes* ». De plus, les directeurs ont souligné que les contes marocains ne sont pas officiellement recommandés par les instructions et ne figurent pas au programme. C'est pourquoi, enseignants et directeurs ont, dans leurs suggestions, recommandé que les contes marocains

soient inscrits au programme. Ce faisant, on pourrait avoir des instructions claires en matière d'exploitation des contes marocains, car toutes les matières au programme sont toujours accompagnées d'instruction.

En attendant, il n'y a pas d'instruction et de recommandations spécifiques des autorités quant à l'exploitation des contes marocains à l'école.

b- La non disponibilité de recueils de contes dans les écoles

La question n° 5 posée aux enseignants permet de vérifier la non disponibilité des recueils à l'école en plus des questions d'entretien. Par rapport à la disponibilité des recueils, 97,87% des enseignants déclarent que leur école n'en dispose pas, contre 2,13% qui affirment le contraire. L'unique enseignant qui a répondu par l'affirmative cite comme référence, le livre de lecture du CE5. Il semble confondre livre de lecture contenant des contes et recueils de contes. En plus, ledit livre contient des contes d'origine occidentale. Aussi faut-il souligner que 89% des directeurs disent que leurs écoles ne disposent pas de recueils de conte. Un seul directeur a présenté un recueil de contes de Perrault qu'il n'a jamais mis à la disposition des enseignants et des élèves. En effet, ces derniers ignorent l'existence de ce recueil.

En outre, les élèves (100%) reconnaissent tous que leurs écoles n'ont pas de livres de contes.

Il ressort alors que 98% des enseignants, 89% des directeurs et 100% des élèves confirment l'inexistence de recueils de contes dans les écoles.

De plus, 64, 87% des enseignants justifient la non organisation des séances de conte marocain par l'absence de recueils de contes. Les écoles ne disposent donc pas de recueils de contes marocains et cela est l'une des causes de la non exploitation des contes.

c- La faible exploitation des textes de conte.

Cet indicateur a été contrôlé à travers plusieurs questions. Ainsi, le but de la question n° 6 est de savoir si les contes ont déjà été utilisés pour enseigner le français. A cette question, 72, 87% des enseignants disent exploiter les contes contre 24, 13% qui affirment le contraire et 3% ne se prononcent pas. L'examen des statistiques relatives à la fréquence d'utilisation des contes

dans les matières enseignées permet de voir un taux de 62% pour la lecture et l'étude de texte. Pour 9,5%, il n'y a pas de précision. Des matières telles que la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, la rédaction n'ont pas été cochées. Ce qui montre que la plupart des enseignants exploitent les contes du livre en lecture oralisée et l'étude de texte. En somme, il faut dire que les contes qui sont dans le livre sont majoritairement exploités en lecture. En dehors de l'étude de texte, comme on le constate, les disciplines comme la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, la rédaction ne sont pas citées. C'est donc dire que toutes les sous-disciplines du français ne sont pas prises en compte.

Aussi, parmi les difficultés liées à l'exploitation des contes, enseignants et élèves ont relevé la longueur des contes des livres. Cela pose du coup le problème d'adaptabilité par rapport au niveau et à l'âge des enfants.

Comme on le constate, non seulement les textes de contes marocains ne sont pas exploités, mais aussi, les contes au programme d'origine occidentale ne sont pas utilisés pour enseigner toutes les sous-disciplines du français.

C'est seulement en lecture et en étude de textes que la très grande majorité des enseignants les exploitent. De plus, ces contes sont longs, ce qui ne facilite pas leur compréhension par les élèves.

Les données ci-dessus évoquées nous autorisent à avancer que la première hypothèse est confirmée.

5.2- Vérification de l'hypothèse n° 2

a- Le manque de formation pour l'exploitation des contes marocains

La première question avait pour objet de savoir si les enseignants avaient reçu une formation sur l'exploitation pédagogique des contes. Les réponses recueillies sont les suivantes: 97% des enseignants interrogés n'ont pas reçu de formation, contre 3% qui disent avoir reçu une formation. Cependant, l'intéressé s'est gardé non seulement de citer les étapes de la narration d'un conte, mais aussi, a déclaré qu'il ne connaît pas de recueils de contes exploitables en classe. Cet enseignant a-t-il véritablement reçu une formation ?

Au niveau des directeurs, la question de la formation a été au cœur de l'entretien et tous les directeurs (100%) disent n'avoir jamais reçu de note ministérielle relative à la formation sur l'exploitation pédagogique des contes, en

l'occurrence marocains au profit des enseignants. En réalité, le manque de formation dans le domaine du conte est assez manifeste, car la quasi-totalité des enquêtés qui ont plus de quinze ans de métier n'en ont jamais bénéficié.

b-La méconnaissance de la structure narrative d'un conte.

La majorité des enseignants (97%) ignorent la structure narrative d'un conte. Un seul enseignant (3%) dit connaître cette structure narrative, cependant, il s'est gardé de s'aventurer dans l'énumération des différentes étapes qui était pourtant demandée.

Du reste, nous avons vérifié cette lacune lors de l'observation des séances pratiques : les enseignants posent trop de questions sur des éléments accessoires. Ils ne parviennent pas à distinguer les étapes essentielles d'un conte si bien qu'on passe le temps sur des faits secondaires au détriment des faits principaux.

c- Les difficultés de choisir des contes adaptés au niveau des élèves.

A la question de savoir si les enseignants connaissaient des recueils de contes marocains exploitables en classe, 10% ont répondu par *oui*, tandis que 90% ont répondu par *non*. Ceux qui ont répondu par l'affirmative ne semblent pas bien connaître les recueils qu'ils proposent, car les titres contiennent des erreurs. Même l'enquêté qui dit avoir reçu une formation sur l'exploitation du conte a répondu par la négative à cette question.

De plus, les directeurs ont relevé au titre des difficultés, la méconnaissance de textes de conte marocain adaptés au niveau des élèves par les enseignants.

Si le choix de textes de conte adaptés est apparu dans les difficultés, c'est qu'il n'est pas aisé de choisir un texte qui puisse répondre au niveau intellectuel et aux besoins psychologiques des élèves d'un cours donné surtout quand on n'a pas bénéficié de formation en la matière et quand il s'agit de jeunes apprenants.

Au stade actuel, sans formation, les enseignants ne peuvent opérer un choix éclairé de texte de conte.

d- Le manque de documents guides

Le manque de documents guides comme

justification est apparue tout le long des réponses aussi bien au niveau des enseignants que des directeurs. C'est ainsi qu'à la question « connaissez-vous les étapes de narration d'un conte ? », les 95,87% qui ont répondu *non* justifient leur réponse par le manque de documents guides. Cette même justification est utilisée par les 22,87% qui disent ne pas être en mesure d'enseigner des contes marocains aux élèves.

Pour ce qui est de l'organisation de séances de conte, 63,7% des enseignants disent n'en avoir jamais organisé à l'école et ils accusent de ce fait (55,75%), le manque de documents guides et de temps. Abordant les difficultés, les enseignants et les directeurs ont encore évoqué le manque de documents guides. Pour cela, dans les suggestions, ces acteurs souhaitent qu'on mette à la disposition des écoles des documents guides à l'instar des autres matières pour une meilleure exploitation des contes. Cela montre que le manque de documents guides semble constituer un handicap majeur à l'exploitation des contes en général et du conte marocain en particulier.

Les éléments ci-dessus développés attestent que l'hypothèse n° 2 est confirmée.

5.3-Vérification de l'hypothèse n°3:

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons identifié trois indicateurs qui sont : la participation active des élèves aux leçons qui ont pour support le conte ; le taux de réussite des leçons ; le sentiment de satisfaction des enseignants lorsqu'ils exploitent les contes en didactique du français.

a- La participation active des élèves

Les questions 11 et 12 nous permettent de vérifier cet indicateur. La question 11 avait pour objet de savoir si les contes sont importants à l'école et la question 12 devait nous renseigner sur l'intérêt véritable des contes auprès des élèves. 88,5% des enseignants affirment que les contes sont une source de motivation pour les élèves.

Or, on ne peut constater la motivation qu'à travers la participation active aux leçons. Par rapport à cette même question, 100% des directeurs reconnaissent l'importance des contes à l'école. Ils le justifient par plusieurs arguments dont celui-ci: ils suscitent plus de motivation, plus d'engouement chez les élèves. De même, étant donné que 100% des élèves enquêtés affirment aimer les contes, nous pouvons conclure que ce genre les intéresse

fortement. En outre, nous avons demandé aux enseignants et aux directeurs si les contes intéressaient les élèves. A cette question, 100% des enseignants et 100% des directeurs ont répondu par l'affirmative en donnant des justifications qui semblent être le fruit de leurs différentes observations. Pour les enseignants, les élèves participent activement lorsqu'il s'agit d'un texte de conte, à la fin du conte, ils veulent toujours qu'on aborde un autre conte. Mieux, un enquêté trouve que « lors des séances où les contes sont utilisés comme support les élèves sont calmes, silencieux, et sont attentifs au moindre détail ». Un autre enquêté remarque que « lors de la lecture des textes de conte la participation est active et tous les élèves veulent lire ». Les directeurs justifient leur réponse en affirmant entre autres, que les élèves participent activement, qu'ils sont plus motivés et que le silence s'obtient sans effort. Pendant l'observation des séances pratiques, nous nous sommes rendu compte de l'engouement des élèves pour le conte, d'une part, et à travers leur enthousiasme et leur motivation constante et permanente lors des leçons d'autre part. Aussi devons-nous souligner que cette motivation est la même aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, aussi bien dans une classe tenue par un homme que dans celle tenue par une femme. Et, comme l'ont dit certains directeurs, on n'a pas besoin d'effort pour susciter l'intérêt et obtenir le silence.

b- Le taux de réussite des séances de conte.

Parmi les enseignants questionnés, 88,87% ont trouvé que le taux de réussite des séances où le conte est utilisé comme support didactique est assez satisfaisant. Dans l'ensemble, le taux de réussite se situe selon les enseignants au-dessus de 70%.

Ce qui permet de dire que les séances de français qui ont pour supports les contes réussissent à des taux relativement satisfaisants.

c- Le sentiment de satisfaction des enseignants.

La quasi-totalité des enseignants questionnés (88,87%) se déclarent satisfaits lorsqu'ils exploitent les contes dans l'enseignement du français. Pour illustrer cela, nous avançons les propos de deux enquêtés. L'un affirme : « le conte est intéressant, je suis satisfait du travail. C'est attrayant, les élèves participent. »

Un autre enseignant s'exprime en ces termes: « *Le conte peut constituer un support intéressant. Cependant, le manque de formation nous handicape* ». Les propos tenus par les enseignants montrent bien leur satisfaction de l'exploitation des contes en français, du fait que les élèves sont motivés, attentifs et participent activement à la séance. En outre, ils estiment que l'expérience sera aussi intéressante et aussi satisfaisante avec l'exploitation des contes marocains. En nous rapportant à ces trois indicateurs, nous pouvons donc dire que la troisième hypothèse est confirmée.

Les hypothèses de départ étant confirmées, il reste à faire des propositions quant à l'enseignement-apprentissage du français au primaire.

6-PROPOSITIONS DIDACTIQUES:

Les propositions que nous faisons sont essentiellement d'ordre didactique, voire méthodologique; elles portent sur les didactiques de la lecture et de la production écrite à partir du conte. En effet, pour Stefano Monzani,

« Au-delà de l'aspect oral et d'écoute, le conte offre également l'avantage de la trace écrite, de sa permanence qui permet sa lecture, sa relecture et donne un sens à l'écriture comme instrument de transmission, comme " passeur de liberté " [...] Le conte a une place particulière puisque son récit – indissociable d'une expérience de rencontre et de partage dans le plaisir entre deux personnes au moins – confronte l'enfant à la structure spécifique de la langue écrite. » [25]

Une recherche assez récente menée par O. Frydman et ses collaborateurs (2001) a prouvé scientifiquement l'efficacité d'un atelier-conte chez des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, mais avec un quotient intellectuel normal. Les chercheurs se sont appuyés sur des tests projectifs thématiques pour comparer (à partir d'un échantillon restreint d'enfants de 8.9 ans ainsi qu'un groupe contrôle) la qualité des récits des enfants avant (pré-test) et après (post-test) l'atelier-conte.

Pendant la séance- atelier, se déroulant en groupe pendant quatre mois à raison d'une heure et demie par semaine, un conteur lit ou raconte un conte merveilleux de Grimm « tout en stimulant

l'activité imaginative des enfants soit à partir des questions qu'ils posaient soit en leur posant des questions ou en leur demandant d'anticiper la suite du récit. » [26]

Les enfants sont, après la lecture, invités à réaliser un dessin en rapport avec le contenu du conte et à parler et associer à partir de leur dessin.

Cette expérience a eu des résultats intéressants dans la mesure où lors du post-test la majorité des enfants ont présenté un récit plus organisé dont la forme et la structure révèlent des signes d'évolution (apparition de mots-liens, du conditionnel, etc.). « Ces transformations dans la représentation du temps et de l'espace reflètent probablement une transformation de la structure du monde interne de l'enfant et, dans le même temps, elles contribuent au développement de leurs capacités de symbolisation. » [27]

Ces résultats seraient donc le fruit de la dynamique groupale et ses particularités, la relation avec un adulte « rassurant » en la personne du conteur en l'occurrence, et surtout au recours au conte et à ses spécificités en tant qu'outil pédagogique et didactique qui a permis aux enfants de « lier quelque peu mieux affects et représentations, leur donnant la possibilité de les mettre en images et en mots. » [28]

6.1- Esquisse d'une méthodologie de la lecture à partir d'un conte marocain:

Thème:

Titre:

Objectifs: A la fin de la séance, les élèves doivent être capables de :

-répondre aux questions posées sur le texte ;

-lire de façon expressive le texte ;

-résumer oralement le conte en tenant compte des faits marquants.

Durée

Matériel:

Texte: un conte marocain adapté au niveau des

élèves

Leçon :

a-Lectures silencieuses

b-Questions de compréhension

-Identification du personnage central (le héros) ;

-situation initiale ou situation du début ;

-les étapes chronologiques des faits ou péripéties

-situation finale ;

-leçon de morale.

c-Explication des mots difficiles ;

d-Lecture préliminaire

e-Déchiffrage des mots difficiles ;

f-Lecture magistrale ;

g-Lecture individuelle et dans les groupes
entrecoupée de jeux de lecture

-dictée de mots, de phrases simples ;

-recherche de mots ;

-lecture sous forme de dialogue si le texte est un
dialogue ;

-Reprise orale du conte par plusieurs élèves
(chaque élève ne dit qu'une petite partie du
conte) ;

h-Lecture finale.

6.2- Esquisse d'une méthodologie de l'écriture de conte marocain recueilli auprès de personnes ressources:

Trois grandes phases sont à respecter pour
recueillir et écrire un conte selon la méthode
d'enquête.

Thème:

Titre:

Objectifs : A la fin de la séance, les élèves doivent
être capables de:

- 1 -écouter attentivement le conte raconté par une
personne ressource ou enregistré ;
- 2-dire le conte en tenant compte des faits
marquants de façon chronologique ;
- 3-écrire de façon chronologique ce conte en
tenant compte des faits marquants.

a- La phase de préparation :

- 4 sensibiliser les élèves par rapport aux contes ;
- 5 sensibiliser les personnes ressources du milieu ;
- 6 préparer le matériel d'enregistrement si
possible ;
- 7 donner aux élèves les prérequis sur les
étapes d'un conte et les organiser en groupe.

b-La phase d'imprégnation et de compréhension en classe :

A ce niveau plusieurs situations peuvent se
dégager (présence d'un conteur, un enfant

servant de personne ressource, l'audition du
conte à partir d'un appareil audio, exploitation
d'un conte recueilli par un élève):

- écouter attentivement le conte ;
- identifier le héros par rapport aux autres
personnages ;
- faire ressortir la formule introductive et
trouver d'autres formules introductives possibles
- étudier les faits du conte de façon
chronologique : situation initiale, processus
narratif et situation finale ;
- écrire les principaux verbes et les mots difficiles
au tableau puis les expliquer
- faire reprendre oralement le conte dans ses
grandes lignes par quelques élèves ;
- essai individuel d'écriture du conte sur les cahiers.

c-La phase de production proprement dite (mise en commun)

- faire lire les productions individuelles des élèves ;
- choisir et mettre au tableau la production jugée
meilleure et retenue par les élèves ;
- faire lire le texte par l'auteur ;
- procéder à la correction des erreurs
orthographiques et grammaticales ;
- lecture du conte par un élève bon lecteur ;
- illustrer le conte ainsi écrit ;
- faire reprendre le conte oralement par
plusieurs élèves (chacun dit une partie du conte)
- faire écrire le conte obtenu dans le cahier de conte
et l'illustrer.

Pour les leçons de grammaire, vocabulaire,
conjugaison, orthographe, il est souhaitable que les
contes dont les extraits vont servir de supports
soient au préalable étudiés en élocution ou en
lecture. Dans le cas échéant, ils seront moins
motivants et par conséquent moins efficaces. En
effet, nous avons constaté que lorsqu'on propose un
conte déjà étudié comme support, la motivation est
plus grande que lorsque le conte n'est pas connu
des élèves.

7. Conclusion

Il est donc ressorti de l'étude que les principaux
obstacles à l'utilisation des contes comme
supports sont: le manque de formation des
enseignants à l'exploitation pédagogique des
contes; l'absence des contes marocains dans les
programmes; le manque de recueils de contes

adaptés au niveau des élèves dans les écoles; le manque de documents guides sur l'exploitation des contes dans les écoles; l'absence de recommandation officielle sur l'intérêt de l'enseignement des contes. A ces difficultés, des suggestions et des propositions ont été faites pour une exploitation plus efficiente des contes à l'école dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français. De plus, l'étude a montré que les contes intéressent les enfants et que leur caractère motivant et attrayant fait qu'ils sont prisés par les élèves. En tout état de cause, il est apparu clairement que les contes présentent un intérêt pédagogique et didactique certain.

Référence :

- [1] -Calvet, J.L. (1974), *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- [2]-Decourt, N. (2005), « *Le conte : un enjeu de formation* », in *Fenêtre sur cours* N° 274, SNU.
- [3] -Propp, V. (1970), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- [4] -Guerette, C., Roberge Blanchet, S., (2003), *Vivre le conte dans sa classe*, Collection, Canada : Parcours pédagogiques, Hurtubise HMH Itée.
- [5]-Cf. Travaux de Wallon et Winniott, (1951, rée.1984).
- [6]-Cf. Travaux de Wallon et Winniott, (1951, rée.1984).
- [7]- Paillier, R., (2014), «*La place des contes dans les programmes scolaires*», *Agôn* [En ligne], Dossiers, (2014) HS n°2 : Mettre en scène le conte, Le conte dans l'enseignement : travailler sur Cendrillon en option théâtre, mis à jour le : 27/11/2015, URL : <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=3144>.
- [8]- Perraut, C. (2012), *Contes*, Paris, Magnard.
- [9] -Bettelheim, B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Edition Hachette, Paris, p.19.
- [10]- Bettelheim, B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, op.cit., p.p. 47-48.
- [11]- Paillier, R.(2014), «*La place des contes dans les programmes scolaires*», *Agôn* [En ligne], Dossiers, (2014) HS n°2 : Mettre en scène le conte, Le conte dans l'enseignement : travailler sur Cendrillon en option théâtre, mis à jour le : 27/11/2015, URL : <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=3144>
- [12]- Martin, S. (1997), *Les contes à l'école*, Paris, Lacoste, Bertrand, Parcours didactiques à l'école.
- [13]- Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays ayant en partage le français (la plus ancienne institution francophone, créée en 1960, dont les acteurs et les partenaires se partagent entre partenaires institutionnels et partenaires scientifiques et forment le Secrétariat technique permanent), 2008.
- [14]- Cauvin, J. (1980), *Comprendre la parole traditionnelle*, Dakar : Saint Paul, p.47.
- [15]- Cauvin, J. (1980), *Comprendre la parole traditionnelle*, op.cit., p.p.47-48.
- [16]-Charte africaine adoptée le 24 Janvier 2006 lors de la sixième assemblée ordinaire des chefs d'état et de gouvernement tenue à Khartoum au Soudan du 23 au 24 Janvier 2006, adoptée par la sixième session ordinaire de la conférence tenue le 24 janvier 2006 à Khartoum (Soudan), les chefs d'Etat et de Gouvernement de l'Union africaine.
- [17]- Winnicott, Woods, D. (1988), *L'enfant et le monde extérieur*, Payot.
- [18] -Diaktine, R. (1989), *Le Dit et le non-dit dans les contes merveilleux*, Voies livres, p.3.
- [19]- Guerette, C., Roberge Blanchet, S. (2003), *Vivre le conte dans sa classe*, Collection, Canada : Parcours pédagogiques, Hurtubise HMH Itée.
- [20] - Levi-Strauss, C. (1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
- [21]- Popet, A., Herman-Bredel, J. (2002), *Le conte et l'apprentissage de la langue*, Éditions Retz, Paris.
- [22] - Velay-Valentin, C. (1992), *Histoire des Contes*, Fayard..
- [23]- Dortier, J.F. (avril 2004), « *L'univers du conte* », Sciences humaines, n°148.
- [24] -Galisson, R. (octobre 1986), *Eloge de "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)-D/DLC"* in *Etudes de linguistique appliquée*, Paris Vol.64.
- [25] -Monzani, S. (2005), « *Pratiques du conte : revue de la littérature* », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. vol. 48, no. 2, pp. 593-634.
- [26]- Frydman, O., Marino, C., et Collinet, C. (2001), *Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage*, p.p.21-22.
- [27]- Frydman, O., Marino, C., et Collinet, C. (2001), *Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage*, op.cit.p.27.
- [28]- Frydman, O., Marino, C., et Collinet, C. (2001), *Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage*, op.cit.



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Le texte descriptif au cycle secondaire qualifiant support d'apprentissage et d'évaluation

Yassine Baggar

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, laboratoire Langue, Littérature, Communication et Didactique, Faculté des lettres et des sciences humaines, Dhar El Mehraz, Fès Maroc

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Le texte descriptif Cycle secondaire qualifiant Evaluation</p> <p>*Correspondance : Yassine_baggar@yahoo.com</p>	<p>Ma réflexion autour de ce sujet est partie du fait que certains enseignants négligent la diversité des supports pour enseigner les compétences lexicales et descriptives de nos apprenants du cycle secondaire qualifiant, niveau tronc commun. Quels que soient les contextes et modalités d'enseignement des langues, l'utilisation de supports fait inévitablement partie des pratiques de classe. Ce constat interroge la place de ces derniers dans la construction de son action par l'enseignant. Ma contribution vise à éclairer les façons dont l'enseignant intègre les supports dans différentes phases de planification de son action. Prenant appui sur des questionnaires recueillis auprès d'enseignants de français langue étrangère. Ce travail s'inscrit dans les deux champs de la didactique des langues, notamment la didactique du français langue étrangère, et de la linguistique textuelle, plus précisément les travaux de Jean Michel Adam et de Philippe Hamon sur la typologie textuelle.</p>

1. Introduction

Le support est tout document utilisé par l'enseignant pour permettre aux apprenants de s'appropriier des connaissances, en particulier dans le domaine des langues étrangères et secondes. En ce sens, l'enseignant de français au cycle secondaire qualifiant peut utiliser plusieurs supports pour l'enseignement/apprentissage du texte descriptif : supports textuels, des supports textuels enrichis par l'image, des supports iconiques, des supports audio-visuels ou des documents sonores authentiques. Le choix du support dépend de la nature de l'activité (compréhension orale ou écrite, production orale ou écrite) et aussi selon l'objectif visé de l'activité. J'essaierai au cours de cet article d'établir un lien entre les supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage de la description et les chances d'une appropriation effective par les apprenants du cycle secondaire qualifiant. Plusieurs questions feront l'objet de cet article auxquelles nous essaierons d'apporter des réponses. Quels sont les supports employés pour enseigner le texte descriptif au cycle secondaire qualifiant ? Quel est le support qui suscite plus d'interaction chez les apprenants ? Est-ce le support textuel ? Le support textuel enrichi par l'image ? Le support iconique ? Ou le support audio-visuel ? Est-ce que le support iconique permet-il aux apprenants de surmonter la

difficulté de compréhension d'un texte descriptif ? Quels sont les supports employés pour évaluer la compétence descriptive des apprenants du C.S.Q ?

2. Définition du concept : support

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit le support comme suit : « Pendant longtemps les supports pour l'enseignement de langue ont été constitués principalement de méthodes sous forme des livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. À partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres : Bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970, des documents authentiques, des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues. Cela permettrait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs » [1]. Cette définition historique et chronologique nous a permis de réfléchir sur l'évolution des supports

employés pour l’enseignement /apprentissage des langues en général, la langue française en particulier. Aujourd’hui, avec l’ère de la technologie, nous assistons à un autre type de support à savoir : L’enseignement des disciplines via des sites internet à titre d’exemple « apprendre le français avec TV5MONDE » [2].

3. Résultats et discussion

En relation avec cette notion de « support », nous avons demandé l’avis de l’échantillon étudié sur les supports utilisés lors de l’enseignement/apprentissage de la description au cycle secondaire qualifiant. Ci-dessous le graphique qui correspond à la question.

Question : Quels sont les supports que vous utilisez fréquemment lors de l’enseignement/apprentissage de la description pour vos apprenants ?

Figure (1) Les supports utilisés au C.S.Q pour enseigner le texte descriptif

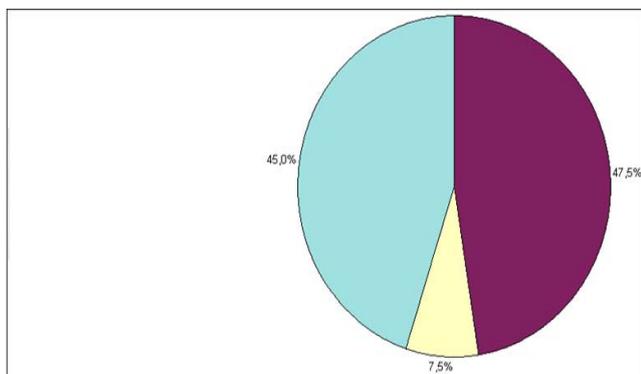


Tableau (1)

	Nb	% cit.
support textuel	19	47,5%
support iconique	3	7,5%
support textuel enrichi par l'image	18	45,0%
support audiovisuel	0	0,0%
autres	0	0,0%
Total	40	100,0%

En relation avec cette notion de « support », nous avons demandé l’avis de l’échantillon étudié sur les supports utilisés lors de l’enseignement/apprentissage de la description au cycle secondaire qualifiant. Ci-dessous le graphique qui correspond à la question.

A cette question qui vise à sonder les opinions des enseignants concernant le choix du support utilisé pour enseigner le texte descriptif au cycle secondaire qualifiant, la majorité des répondants, (47,5%) a choisi le support textuel. Cela explique,

que ce type de support est le plus utilisé en classe de français, car la plupart des activités sont basées sur un support textuel et la description se travaille de manière intégrée. 45% des enseignants préfèrent le support textuel enrichi par l’image. Selon eux, ce type de support est très motivant pour l’apprenant surtout au niveau de la compréhension et de la mémorisation du vocabulaire. Parfois, l’apprenant n’arrive plus à comprendre le sens du texte, mais avec l’image ça devient plus au moins compréhensible et accessible. 7,5% des enseignants, croient que le support iconique est plus exploité pour l’enseignement du texte descriptif. D’après eux, l’image attire leur attention et retient leur intérêt. Mais, elle est difficile à expliquer car les apprenants doivent connaître au préalable les techniques de la lecture de l’image ainsi que le vocabulaire de la description.

Les supports employés au cycle secondaire qualifiant : question d’interaction

Le même échantillon étudié, a été interrogé cette fois-ci sur le support qui suscite l’interaction souhaitée chez l’apprenant. Est-ce le support textuel ? Le support textuel enrichi par l’image ? Le support iconique ? Ou le support audio-visuel ? Nous citons quelques réponses significatives de la part des enseignants sans modifier ni la forme ni le contenu du texte.

Enseignant 1 :

L’image bien sûr, c’est le siècle de la technologie et de l’image. Néanmoins, l’image n’a pas d’espace au sein du programme du cycle qualifiant.

Enseignant 2 :

Le support qui suscite l’interaction souhaitée des apprenants, c’est le support textuel enrichi par l’image. Car l’apprenant est souvent séduit par l’image. En plus, le texte et l’image se complètent.

Enseignant 3 :

C’est l’audio-visuel, même si je l’utilise rarement. Les apprenants sont motivés parce qu’ils n’ont pas l’habitude de regarder des documentaires et des films à caractère pédagogique en classe.

Enseignant 4 :

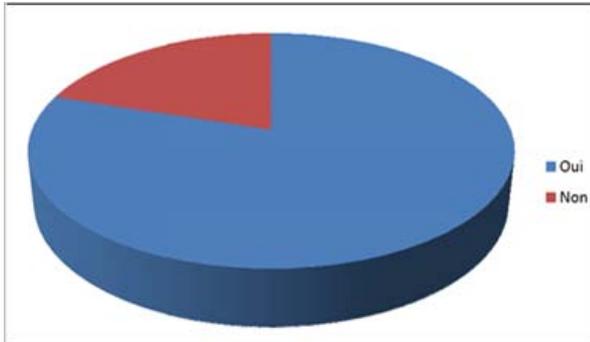
Support textuel enrichi par l’image, car l’image opère au texte une compréhension facile et elle motive l’apprenant à lire.

Nous remarquons que la plupart des répondants ont choisi le support textuel enrichi par l’image. Cela dénote que l’image joue un rôle essentiel au sein du processus enseignement/apprentissage. Sa valeur est omniprésente surtout au niveau de la construction

du sens d'un texte et de l'assimilation du vocabulaire.

Support iconique : question de motivation

Figure (2) La motivation des apprenants par l'image



La totalité des enseignants du cycle qualifiant « niveau tronc commun » parle d'une réelle motivation au sein de la classe déclenchée par l'image, Ils voient tous que l'image apporte aux élèves l'envie de participer à leur apprentissage et permet de dissiper l'ennui et la passivité qu'un texte sans illustration pourrait engendrer.

La valeur de support iconique dans l'enseignement/apprentissage de la description :

Tableau (2) le support iconique et sa valeur dans l'enseignement/apprentissage de la description

	Nb	% cit.
oui	40	100,0%
non	0	0,0%
Total	40	100,0%

100% des enseignants estiment que le support iconique est intéressant pour l'enseignement apprentissage de la description au cycle secondaire qualifiant. Cela explique que le support iconique a plusieurs valeurs : il facilite, enrichit et il perfectionne la description.

Est-ce que le support iconique permet aux apprenants de surmonter la difficulté de compréhension d'un texte ?

Plusieurs réponses ont été fournies à propos de cette question, nous citons quelques exemples illustratifs :

Enseignant 1 :

L'image selon R. Barthes, facilite l'ancrage du texte dans son contexte (paratexte). Un texte sans support iconique, reste un texte hermétique et flou, mais avec l'image, il devient incitatif, comme l'exemple de l'accroche d'un journal.

Enseignant 2 :

L'image représente un aspect, une situation particulière. Elle a donc un caractère concret qui permet de motiver l'apprenant en lui donnant une représentation familière de l'information à acquérir.

Enseignant 3 :

L'image joue un rôle attractif et permet à l'élève de mémoriser l'information tout en lui ouvrant des pistes de compréhension en l'incitant à chercher davantage des réponses à ses questions.

Enseignant 4 :

Parfois l'image décode le lexique incompréhensif par l'apprenant.

Synthèse :

L'image est donc un moyen privilégié pour faire découvrir aux apprenants des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct.

De plus, l'image par son aspect ludique peut aussi être un moyen pour inciter les apprenants à s'exprimer. Certains didacticiens utilisent des images sans texte, en tant qu'élément favorisant la communication verbale. Selon Duborgel, « *l'image se présente comme un instrument d'information, recevoir de connaissance, facteur de motivation, moyen d'illustration du cours, du discours et du savoir, outil de mémorisation et d'observation du réel, etc.* » (3)

Les supports utilisés pour évaluer la compétence descriptive des apprenants du C.S.Q niveau « Tronc commun » :

1- Support textuel :

Vautrin, l'homme de quarante ans. Il était un de ces gens dont le peuple dit : Voilà un fameux gaillard ! Il avait les épaules larges, le buste bien développé, les muscles apparents, des mains épaisses, carrées et fortement marquées aux phalanges par des bouquets de poils touffus et d'un roux ardent. Sa figure, rayée par des rides prématurées, offrait des signes de dureté que démentaient ses manières souples et liantes. Sa voix de basse-taille, en harmonie avec sa grosse gaieté, ne déplaisait point. Il était obligeant et rieur. Si quelque serrure allait mal, il l'avait bientôt démontée, rafistolée, huilée, limée, remontée, en disant : Ça me connaît. " Il connaissait tout d'ailleurs, les vaisseaux, la mer, la France, l'étranger, les affaires, les hommes, les événements, les lois, les hôtels et les prisons.

Le Père Goriot - Honoré de Balzac

Question de compréhension :

1- Que décrit ce texte ?

A- un homme. B- un paysage C- un lieu

2- Quels sont les éléments décrits ?

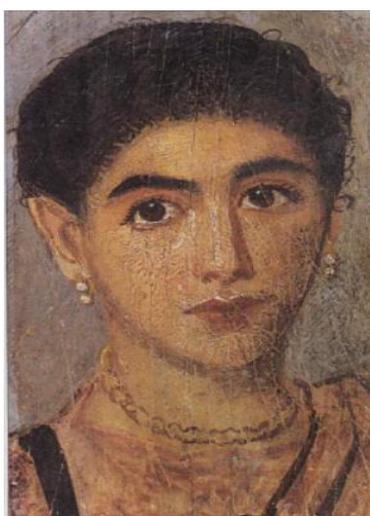
3- La description est faite selon le point de vue de qui ?

4- S'agit-il d'un portrait fixe ou en action ? Justifier votre réponse à partir du texte.

5- Ce portrait est-il valorisant ou dévalorisant ? Pourquoi ?

6- Quel temps est employé ? Pourquoi, Quelle est sa valeur ?

2- Support iconique :



Sujet : « Faites le portrait physique, moral et vestimentaire à partir de cette image. »

Consigne :

- Cette description doit s'organiser selon un ordre (du général au particulier)

- Utiliser les

moyens de caractérisation.

Exemple d'une production écrite d'une élève de tronc commun :

« C'est une personne d'une trentaine d'années avec un visage ovale et un regard froid, qui a de grands et beaux yeux noirs et des cheveux bruns attachés. Son nez est long et haut. Sa bouche rose est un peu mince. Elle est habillée d'une robe en soie et elle porte un collier de perles. Elle se maquille toujours bien. Elle a l'air d'une jeune femme élégante qui ressemble à une petite princesse. »

3- Texte descriptif enrichi par une image :



Corpus :

J'habite une petite maison en banlieue parisienne, la banlieue parisienne signifie près de Paris. C'est une maison avec un étage. Au rez-de-chaussée, il y a une chambre, une cuisine, une salle de bains, un salon et une salle à manger. Dans la chambre, il y a un lit, un radiateur, une table de nuit, un placard, un bureau et une chaise. Le bureau est grand, il a 4 tiroirs. Dans les tiroirs, je range mes fournitures de bureau, c'est-à-dire des ciseaux, des crayons, des stylos, une règle, C'est une chambre avec de la moquette. Il n'y a rien sur les murs. Les murs sont blancs. Sur la table de nuit, il y a une lampe de chevet et un réveil. La salle de bains est grande, il y a une baignoire, un lavabo et une machine à laver.

4. Conclusion

Au terme de cet article, il faut signaler, chemin faisant, que le pourcentage attribué par l'échantillon étudié (les enseignants du FLE), surtout envers l'utilisation des supports (support textuel enrichi par l'image, le support iconique) pour l'enseignement de la description, révèle un intérêt et une satisfaction chez les enseignants.

Le support iconique attire plus d'attention et d'interaction chez l'apprenant. Pourtant, Il est moins représenté au sein du programme du cycle secondaire qualifiant, ce qui traduit un certain nombre de difficultés au niveau de la compréhension, de la mémorisation et aussi au niveau de la production orale et écrite.

L'enseignement/apprentissage du texte descriptif en tant que support de base au cycle qualifiant « tronc commun », permet aux apprenants, de développer et d'enrichir leur vocabulaire, notamment le vocabulaire spécifique à la description.

Les élèves scientifiques par rapport aux élèves littéraires ont besoin d'un vocabulaire spécialisé (lexique relatif aux sciences de la vie et de la terre, aux sciences physiques et aux sciences mathématiques), d'un français sur objectif spécifique (FOS), objectifs que les œuvres au programme ne peuvent malheureusement pas réaliser. A la fin de l'année ou du semestre, si on demande à un élève de décrire une expérience faite en physique et en langue française, il n'y arrivera pas. Il faudrait mettre en place des modules sur français à objectifs spécifiques pour développer la compétence descriptive chez l'apprenant.

Référence :

- [1] Cuq. J.-P. 2003. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Ed, CLE International, S.E.J.E.R. Paris. P 229.
- [2] <http://apprendre.tv5monde.com>
- [3] DUBORGEL, BRUNO. : « *Imaginaire et pédagogie : De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes* », Ed. Remaniée. 1992. P. 149.



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Le français langue étrangère au Maroc : difficultés orthographiques

Bayachou Khadija

Université Ibn Tofail, Faculté des lettres et sciences humaines, Kenitra, 14000. Maroc.

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Difficultés orthographiques, Réformes Contre-réformes</p> <p>*Correspondance : Adresse e-mail de l'auteur correspondant</p>	<p>L'article en question tentera de traiter les difficultés orthographiques, les plus récurrentes en langue française, rencontrées par les apprenants marocains. Nous proposons dans un premier temps une esquisse théorique, où nous étayerons les facteurs internes et externes qui sont à l'origine de la problématique. Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse d'un corpus ou seront étalées les différentes catégories de fautes commises par le jeune lycéen marocain. Collecté en classe de français sur des productions écrites, ce corpus mettra en exergue les causes de certaines déformations de l'écrit qui affectent la langue en entier et entravent son apprentissage.</p>

1. Introduction

Le français est à la fois langue officielle, langue maternelle et langue d'enseignement, en France. Ce qui ne l'empêche pas de présenter certaines difficultés lors de son apprentissage par les jeunes élèves autochtones. Les causes, selon quelques linguistes : (Pecheva, 1988 ; Mateva et Danailova, 2001 ; Callet, 2013) sont dues aux spécificités de cette langue de manière générale, mais surtout à son orthographe en particulier.

En présentant des ambiguïtés, dues principalement aux unités sonores qui se transcrivent différemment en fonction du mot utilisé (exemple du phonème /t/ dans facteur/ miette/ tactile), l'orthographe française a suscité de nombreux débats et a fait l'objet de plusieurs réformes (réformes de : 1989, 1990, 2016, 2018). Ces dernières ont automatiquement engendré deux camps ; l'un des « réformateurs » et l'autre des « contre réformateurs » (Luzzati, 2010) [1].

Les premiers, les réformateurs ont opté pour une orthographe simplifiée, en créant une alternative à l'ancienne, pour faciliter la tâche à ceux qui désirent apprendre cette langue y compris les élèves. Ils ont écrit les mots comme ils se prononcent, sans contrainte.

Exemple : « Ekriv' Kèlke mo an-n orthograf altèrnativ à un-u inkonu ». (op.cit.).

Pour eux, l'orthographe peut créer une disparité concernant le niveau des élèves, ce qui peut générer l'accroissement d'une ségrégation sociale. « Les adversaires de toute réforme orthographique sérieuse doivent désormais faire la preuve, autrement que par enseigner l'orthographe actuelle à tous les élèves. Sinon, il leur faut assumer clairement leur choix aristocratique d'une orthographe de caste, et d'une nouvelle discipline de luxe. » (Chervel, 2008 : 71) [2].

Tandis que les seconds, les « contre réformateurs » pensent que ces linguistes cherchent à déraciner la langue et que les enfants n'auront plus le même français que leurs parents. Ce qui rendra la tâche difficile à ces derniers lorsqu'ils devront aider leur progéniture à faire leurs devoirs si besoin est. Par conséquent, il n'y a plus de langage commun entre parents/enfants et plus de communication (Luzati, 2010 : 138) [1].

Tous ces conflits et débats autour de l'orthographe française ne semblent pas constituer le cheval de bataille du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Le même auteur Luzzati (op.cit. : 226) pense que : « le CRCRL, peut être compris comme une démarche de normalisation appliquée à la maîtrise et à la pratique des langues étrangères. ». Autrement dit, le CECRL ne prête pas autant d'importance à l'orthographe des langues qu'à la maîtrise de leur production à l'oral et à l'écrit. Chose qui ne paraît

pas évidente lors de l'évaluation de l'apprenant en système scolaire.

Raison pour laquelle, l'orthographe continue à causer des obstacles pour l'opération enseignement/apprentissage de la langue française, non seulement en France mais encore plus dans les pays usagers de cette langue à l'oral et à l'écrit. Le cas du Maroc en est un bon témoignage.

I. La langue française dans le système scolaire marocain :

En effet, au Maroc où le français était langue d'enseignement même après la colonisation, il est devenu langue enseignée au décret de l'arabisation des matières scientifiques en 1980. Cependant en 2013, il y a eu retour au français avec l'instauration du baccalauréat international (BIOF) à côté du baccalauréat normal. Les matières scientifiques : mathématiques, sciences naturelles et sciences physiques seront dispensées en français à partir de la première année du cycle qualifiant (tronc commun). Ce qui n'était pas imposé aux élèves au départ, mais ils pouvaient choisir entre le BIOF et les études normales (où les matières sont enseignées en arabe). Ce n'est qu'à partir de cette année scolaire 2018/2019, plus précisément depuis le 7/11/2018, que l'enseignement des matières scientifiques en français¹ est devenu obligatoire, pour tout le niveau du tronc commun scientifique.

Cet aller-retour vers la langue française dans le système scolaire marocain a rajouté ses séquelles aux difficultés de son apprentissage. Les élèves rencontrent plusieurs difficultés et à tous les niveaux : syntaxique, lexical, orthographique et de conjugaison. Malgré les efforts fournis par les professeurs pour leur expliquer les irrégularités de la langue, ils sont souvent confrontés à des termes qui n'obéissent à aucune règle² orthographique. Raison pour laquelle le problème persiste.

Nous allons traiter le dernier point ; car les erreurs d'orthographe, commises par les jeunes élèves, constituent le thème principal de notre article. Celles-ci causent certaines aberrations, principalement au niveau de la production écrite.

II. Les difficultés de l'orthographe française rencontrées par les apprenants :

De par ses complications, l'orthographe a suscité l'intérêt de plusieurs auteurs, parmi lesquels J. Maurais (1985) [3], qui confirme : « Mais c'est

¹ Un tel changement au cours de l'année scolaire perturbe les élèves et entrave le processus de l'apprentissage

² Par exemple, la règle dit : si on veut obtenir le féminin des adjectifs comme grand, petit, on ajoute un « e » à la fin de l'adjectif : grand/grande, petit/petite. Or dans les mots « grand-mère » « grand-père » l'adjectif « grand » reste invariable dans les deux cas.

surtout à propos de l'orthographe que se fait entendre le lamento de la crise : le manque d'orthographe est quasi irréparable ».

Dans la même perspective, Claude Hagège (1985 :298) [4] explique que la difficulté de l'orthographe du français réside dans l'inadéquation de la prononciation avec la graphie. Il confirme que : « L'illusion d'une adéquation des sons aux lettres dans les langues écrites alphabétiquement et dont l'orthographe est éloignée de la prononciation, comme le français, en est un exemple parmi cent autres ». Ainsi, de nombreuses graphies sont à l'origine de cette problématique. Nous en distinguerons deux sortes de graphies, les premières proviennent de l'intérieur de la langue française elle-même et les secondes, elles, sont externes à la langue,

II.1. Les causes des difficultés orthographiques internes au français :

La langue française contient des catégories grammaticales qui ne facilitent pas son apprentissage par l'apprenant marocain en général et le jeune lycéen en particulier. Nous en citerons :

II.1.1. Les voyelles isolées :

Certaines voyelles peuvent constituer de vrais obstacles pour les élèves en matière d'apprentissage de la langue française. Dans la mesure où, elles s'écrivent différemment en fonction du sens et en tant que terme entier. Pour donner quelques exemples, nous empruntons à LUZZATI (2010) le tableau suivant :

Tableau 1 : Difficultés orthographiques concernant les voyelles isolées

Ces voyelles changent effectivement le sens du mot à chaque fois que leur graphie change, ce qui amène l'apprenant à les confondre à l'écrit. Nous avons rapporté quelques phrases, où les voyelles de même prononciation causent des problèmes, dans les tableaux ci-contre :

/a/ /â/	/eu/ /œ/	/é/ /è/	/i/	/o/ /ó/
Ah	Eux	et eh	Y	Oh
ha	euh	es hè	Hi	ho
a	œufs	est		au
as		ai		aux
à		aie		os
		aies		aulx
		hais		eau
		hait		eaux
		haie		
		haies		

/u/	/ou/	/an/	/in// un	/on/
Eu	<i>Ou</i>	<i>en</i>	<i>hein</i>	On
eus	<i>où</i>	<i>an</i>	<i>un</i>	Ont
eut	<i>houe</i>	<i>ans</i>	<i>uns</i>	
eût	<i>houx</i>	<i>han</i>	<i>hun</i>	
eue	<i>août</i>		<i>huns</i>	
eues				
hue				
hue				
hues				
huent				
us				

Tableau 2 : Exemples où les voyelles de même prononciation causent des confusions chez les apprenants

Il a acheté des œufs.
 Il est gentil.
 Il blanchit le mur avec de la chaux.
 Je vais au marché.
 Elle la haie.
 Il prend du lait ou du café.
 Il a eu des problèmes
 Il répare les roues de sa voiture.
 Ils ont raison.

Remarque : dans les exemples cités sur le tableau, il est évident que si l'élève n'a pas un bon niveau en français, il ne peut écrire ces mots correctement.

II.1.2. Le genre et le nombre :

Les difficultés concernant l'orthographe du genre et du nombre sont les plus récurrentes chez le lycéen marocain. Elles concernent :

II.1.2.1. Le féminin des adjectifs et des noms :

Dans ce cas de figure, ce sont les terminaisons qui sont les plus affectées. Il s'agit de nombreuses règles à mémoriser, parmi lesquelles nous évoquerons quelques-unes au fur et à mesure des exemples et selon la catégorie.

Les adjectifs qualificatifs :

- Petit/ petite (ajout du « e » pour obtenir le féminin).
- Particulier / particulière (les adjectifs en -ier forment leurs féminin en -ière).
- Coquet / coquette - culturel / culturelle (doublement de la consonne et ajout du « e », dans les deux exemples pour avoir le féminin).
- Attentif/ attentive (adjectifs en -if leurs féminins se terminent par -ve).
- Doux/ douce - malin/ maligne (cas particuliers).
- Chien / chienne: (on double la consonne en ajoutant le e du féminin à la fin).
- Dieu/ déesse - fils / fille (cas particuliers).
-

Constat :

Dans les exemples cités, il paraît évident que le passage du masculin au féminin ne se fait pas sans complications. Les règles sont tellement différentes l'une de l'autre que l'apprenant est sujet aux ambiguïtés d'orthographe.

D'autres difficultés de l'orthographe française sont aperçues lorsque nous la comparons avec d'autres langues, comme l'anglais dont l'apprentissage paraît plus accessible pour l'élève marocain. S'agissant de la formation des adjectifs qualificatifs et des adjectifs possessifs au féminin, nous analyserons quelques phrases dans le tableau comparatif suivant :

Tableau3 : Comparaison de la formation des adjectifs qualificatifs et des adjectifs possessifs entre le français et l'anglais

Français Masculin	Français Féminin	Anglais Masculin	Anglais Féminin
Le parc est petit	La maison est petite	The parc is small.	The table is small.
Son voisin arrive	Sa voisine arrive	His neighbor is coming	Her neighbor is coming

Remarques :

- Dans les phrases de la première ligne, un ajout du « e » est apparent au passage de l'adjectif qualificatif du masculin au féminin en français, ce qui n'est pas le cas en anglais.
- Quant aux phrases de la deuxième ligne, il y a eu changement des adjectifs possessifs et de la terminaison de l'adjectif « voisin », au passage du masculin au féminin. Mais en anglais, seul l'adjectif possessif change.

Constat :

Ainsi, nous ne pouvons que confirmer que l'anglais est plus facile en apprentissage que le français. Nous l'avons même remarqué en corrigeant les copies des élèves. Ils utilisent souvent des termes en anglais car, ils les ignorent en français. Sachant que la majorité d'entre eux ne commencent l'apprentissage de cette langue qu'en troisième année du collège (enseignement public).

II.1.2.2. Le pluriel des adjectifs et des noms :

L'orthographe du pluriel du mot français impose de nombreuses règles également. Nous donnerons quelques exemples en ce qui concerne les adjectifs et les noms.

Les adjectifs qualificatifs :

1. grand/grands - petit / petits (pour obtenir le pluriel en ajoute un « s » à l'adjectif au singulier)
2. las/ las - roux/roux (cas particuliers : ces adjectifs ne changent pas au pluriel)

Les noms :

3. Cheval/ chevaux (-al devient -aux au pluriel)
4. Seau/ seaux (-eau devient -eaux au pluriel)
5. Corail / coraux -sourirail / soupiraux (les noms en -ail forment leurs pluriels en -aux)
6. Bijou/ bijoux (-ou devient -oux au pluriel)
7. Fou/ fous (cas particulier)

Remarque :

Dans les deux premiers exemples, nous constatons que le problème ne se pose pas pour la majorité des élèves. Par contre, dans le troisième et le quatrième exemple, le mot « cheval » se termine par « al » et le mot « corail » par « ail » au singulier ; pourtant ils ont la même terminaison au pluriel.

Quant aux exemples six et sept, les mots « bijou » et « fou » se terminent de la même façon au singulier. Mais au pluriel, leurs terminaisons sont différentes. Toutes ces difficultés prêtent à confusion et causent d'énormes problèmes aux apprenants, surtout lors de la production écrite.

II.1.3. L'accord des participes passés :

Les différents emplois du participe passé mettent à leur tour l'apprenant en difficulté, lors de l'écrit et même de l'oral.

II.1.3.1. Participe passé employé comme adjectif :

Participe passé accordé avec le nom :

- Exemples :**
- Un crayon usé.
 - Des crayons usés.
 - Des gommes usées.

Participe passé accordé avec le sujet (cas de l'auxiliaire « être ») :

- Exemples :**
- Ils sont sortis.
 - Elles sont sorties.

L'accord du participe passé selon la place du complément d'objet direct (COD), cas de l'auxiliaire « avoir » :

- COD placé après le verbe : pas d'accord avec le participe passé.

Exemple : Il a résolu ses problèmes

- COD placé avant le verbe : il s'accorde en genre et en nombre avec le participe passé

Exemple : Il les a résolus.

Les problèmes répertoriés ci-dessus ne sont pas les seuls à rendre la tâche difficile à l'élève, il y en a bien d'autres, qui entravent l'apprentissage même du français. Nous citons à titre d'exemples, la conjugaison française qui comprend trois groupes. Le premier regroupe les verbes en « er ». Le deuxième renferme les verbes se terminant en « ir » et dont le participe présent se termine en « issant ». Et, le troisième groupe contient tout le reste, ce qui

se complique assez lors de son emploi par les apprenants.

Exemple : - « partir » : verbe du troisième groupe devient en participe présent « partant ».

- Alors que pour « choisir » : verbe du deuxième groupe, le participe présent est « choisissant ».

II.1.3.2. Les verbes irréguliers :

Bien qu'ils aient parfois les mêmes terminaisons à l'infinitif, nous savons que les verbes irréguliers ne se conjuguent pas tous de la même façon. En voici quelques exemples :

Les verbes pouvoir/vouloir :

- Au subjonctif : à la première personne du singulier :
 - Que je puisse
 - Que je veuille

Les verbes valoir/voir :

- Au présent ; première personne du singulier
 - Je vaux
 - Je vois
 -

Les verbes battre/mettre :

- Au présent ; deuxième personne du singulier :
 - Tu bats
 - Tu mets

Remarque :

D'après les exemples ci-dessus, chaque paire de verbes a le même infinitif, mais leur conjugaison est complètement différente. Par conséquent, la plupart des élèves confondent les règles et donc, ils sont loin de les utiliser correctement.

II.2. Les causes des difficultés orthographiques externes au français :

Deux genres de phénomènes externes au français causent la baisse de maîtrise de son orthographe par les élèves marocains. D'une part, l'influence de la langue maternelle qui provoque des interférences linguistiques avec la langue en question. Et, d'autre part, l'impact des messages électroniques sur leurs écrits.

II.2.1. Les interférences linguistiques :

Les interférences linguistiques sont attribuées à l'influence de la langue maternelle sur une langue étrangère, au cours de l'apprentissage de cette dernière (Deprez, 1994 : 207) [5]. En effet, dans les rédactions en langue française des élèves, il est souvent constaté la présence, de mots et/ou de modes d'agencement de l'arabe (langue maternelle ou langue standard). Ce qui crée forcément des constructions erronées. Nous en verrons quelques exemples dans la partie d'analyse des fautes orthographiques.

II.2.2. Les messages électroniques :

Aujourd'hui, tout le monde sait que les nouvelles technologies de l'information et de communication n'ont pas toujours eu un impact positif sur la construction des jeunes, notamment en matière d'apprentissage des langues.

Il est vrai que cette nouvelle graphie, les SMS en particulier, inventée et utilisée par les jeunes et de plus en plus par les adultes, facilite la communication puisque d'innombrables messages passent en un laps de temps. Néanmoins, le problème se pose lorsque l'enfant ou l'élève commence à utiliser cette forme d'écriture en milieu scolaire et ne fait plus la différence entre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. En conséquence, les règles linguistiques sont bafouées à un âge d'apprentissage où l'orthographe n'est pas encore maîtrisée.

Exemples :

- En français :
 - Slt je re ds qlq minut (Salut je reviens dans quelques minutes).
 - Bn8 (bonne nuit).
 - Bjr cv ? je v b1 et toi ? (Bonjour ça va ? Je vais bien et toi ?)
 - Stp vien m'voir dm1 (S'il te plaît viens me voir demain)
- En arabe marocain écrits en lettres latines :
 - Nodi tselli (Va faire la prière)
 - Wach 5eddama had le3chia? (Tu vas travailler cet après-midi ?)
 - Wash chetti chno sen3o chnawa? (Tu as vu ce que les chinois ont fabriqué ?)
 - 3lach majitich 3endi ? (Pourquoi tu n'es pas venue chez moi ?)

Maintenant que nous avons évoqué certaines difficultés que pose l'orthographe française aux apprenants, de façon générale, en tant que professeur du second cycle qualifiant³, nous focaliserons sur le lycéen marocain. Nous procéderons à l'analyse d'un corpus rassemblant quelques fautes, prélevées sur leurs copies de productions écrites.

III. Analyse d'un corpus de fautes relevées sur des productions écrites des lycéens :

Notre étude s'étant portée sur le niveau « tronc commun », nous allons répartir les fautes relevées sur les productions écrites des élèves en cinq

catégories. Elles seront présentées avec leur correction dans ce qui suit.

III.1. Présentation et correction des fautes de prononciation :

Weber (2013 : 229) [6] soulève ce problème : «La prononciation subit également des variations en fonction des situations et des locuteurs ; une prononciation plus relâchée».

De ce fait, nous avons relevé sur les copies des élèves des mots écrits de façon erronée, comme :

- « dongereux » pour « dangereux »
- « compléqué » pour « compliqué »
- « la sonté » pour « la santé »
- « la collectiveté » pour « collectivité »
- « déférentes classifications » pour « différentes classifications »
- Une opinion « répondue » pour « une opinion répandue »
- Un « servant » pour « un cerveau »
- « differsité » pour « diversité »

Constat :

Nous remarquons que l'élève n'écrit pas les mots correctement, à cause d'une prononciation déformée, soit par manque de pratique de la langue française ou encore à cause d'un apprentissage de base insuffisant où la prononciation de l'enseignant même laisse à désirer. Cette mauvaise prononciation affecte parfois le sens et défigure la langue, comme c'est le cas pour « déférent » et « répondu ». « Déférent » veut dire « respectueux » et « répondu » de « répondre », mais l'élève veut utiliser dans ce contexte l'adjectif « répandu » qui veut dire « dominant ». D'autres fautes de prononciation citées dans les exemples ci-dessus n'influencent pas nécessairement le sens, le cas de « sonté » ou « collectiveté ». Ce qui explique encore une fois les erreurs orthographiques récurrentes.

III.2. Présentation et correction des fautes d'accord :

Dans cette catégorie, les erreurs concernent souvent le genre et le nombre.

Exemples :

- Les substances « classés » pour les substances classées
- « mauvais » conséquences pour mauvaises conséquences
- Quinze « jour » pour « quinze jours »
- « Il » prirent pour « ils prirent »
- Les « forçat » pour « les forçats »
- « Quelque » sentiments pour « quelques sentiments »

Constat :

Dans les deux premiers exemples, l'élève ne fait pas d'accord. Il ne distingue pas le féminin du masculin, ni le singulier du pluriel. Mais dans les exemples qui suivent, il confond le singulier et le

³ Le cycle qualifiant comprend 3 niveaux : le tronc commun, la première année et la deuxième année du baccalauréat.

pluriel. C'est à penser que le lycéen ignore complètement les règles du genre et du nombre.

III.3. Présentation et correction des fautes de conjugaison :

Nous rencontrons de nombreuses erreurs et ambiguïtés dans ce cas de figure (les fautes de conjugaison) également, mais nous citerons quelques exemples des plus répétitifs.

- J'« ai » parti pour « je suis parti ».
- Je « suis » fini pour « j'ai fini ».
- Vous « faites » pour « vous faites ».
- Vous « dites » pour « vous dites ».

Constat :

Dans les deux premiers exemples, l'apprenant n'utilise pas les auxiliaires « être » et « avoir » à bon escient. Dans les troisième et quatrième exemples, il confond la conjugaison des verbes « faire » et « dire » entre la première (nous faisons, nous disons) et la deuxième personne du pluriel.

III.4. Présentation et correction des fautes dues aux interférences linguistiques :

Nous rappelons que sous l'influence de la langue maternelle (l'arabe dialectal) ou de l'arabe standard, le phénomène d'interférence est fréquemment observé chez les élèves.

Exemples :

- L'eau « chaud » pour « l'eau chaude ».
- L'alcool « fait » le cancer pour « l'alcool cause le cancer ».
- « Une phénomène » pour « un phénomène ».
- Il joue dans « la jardin » pour « Il joue dans le jardin »

Constat :

L'élève utilise l'adjectif masculin « chaud » car en arabe le mot « eau » est masculin, ce qui est de même pour les mots « phénomène » et « jardin » qui sont féminins en arabe standard. Il leur attribue automatiquement un article féminin. Nous constatons que l'élève ne cesse donc de traduire de l'arabe au français au lieu d'essayer d'apprendre chaque langue indépendamment.

III.4. Présentation des fautes dues à l'impact des SMS :

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le progrès technologique n'a pas épargné cet aspect de la langue. Il s'agit principalement des SMS qui influencent les écrits des élèves de façon considérable. En tant qu'enseignante, nous vivons cette réalité quotidiennement, en voici un corpus constitué de phrases prélevées de leurs productions écrites.

- « Mwa oci, chui pour la peine 2 mor » ; pour « Moi aussi je suis pour la peine de mort »

- «Ce ki son pour la peine 2 mor ne pense pa o conséquens » ; pour « Ceux qui sont pour la peine de mort ne pensent pas aux conséquences ».

Constat :

Nous signalons qu'à force d'écrire les messages électroniques, la majorité des élèves ne prêtent plus attention à l'orthographe. Dans leurs productions écrites, ils recourent à l'écriture des SMS en cas de blocage ou pour leur faciliter la tâche, même s'ils savent que les fautes sont sanctionnées lors de la correction.

Conclusion

Tout au long de cet article, nous avons expliqué que l'apprenant, qu'il soit français ou étranger, confronte des situations difficiles lors de l'apprentissage du français comme langue enseignée. Celle-ci présente certaines complications à plusieurs niveaux (syntaxique, lexical, de conjugaison...), mais son orthographe constitue l'une des plus importantes. Nous avons distingué deux facteurs principaux qui sont à l'origine de ces difficultés orthographiques. Les premiers sont internes à la langue et concernent quelques ambiguïtés dues, d'une part aux catégories grammaticales que nous avons choisies de traiter, comme les voyelles isolées, le genre, le nombre, les accords des participes et les verbes irréguliers. D'autre part, il s'agit de l'impact d'une mauvaise prononciation de base, c'est-à-dire au niveau fondamental de l'apprentissage de la langue et plus.

Quant aux seconds, ce sont des facteurs externes à la langue. Ils résultent souvent des phénomènes d'interférences linguistiques de l'arabe, langue maternelle et/ou langue standard, avec le français. Ce qui provoque des constructions de phrases où les codes et même les modes d'agencement des mots sont mélangés.

Ensuite, des facteurs externes les plus répandus sont bien les inconvénients de l'emploi excessif des nouvelles technologies de l'information et de communication. Nous pointons principalement les SMS ou encore les messages instantanés, qui sont insérés dans des écrits des élèves et qui causent une déformation de l'écrit et par là même de la langue française en général.

Alors l'enseignant, en corrigeant une copie de production écrite ou autre activité ; comme l'expression écrite, la dictée...), tiraillé entre didactique et pédagogique, se pose plusieurs questions : comment va-t-il s'y prendre ? Sur quels critères va-t-il se baser pour corriger ? Quel genre d'évaluation ? En plus, quelle orthographe appliquer, l'ancienne serait-elle fautive ?

Même les dictionnaires qui étaient depuis toujours des références pour toute correction, ne le seraient-ils plus ? Autrement dit, faudrait-il introduire la nouvelle orthographe avec les nouvelles règles et la substituer à l'ancienne ?

Tout cela rendrait la tâche difficile aux linguistes, surtout que la langue appartient à la mémoire collective. Ils ne peuvent pas du jour au lendemain déclarer qu'il y aurait une réforme et bannir tous les efforts des anciens, les puristes de la langue. Car, selon ces derniers, ces simplifications affectent de près la langue et donc toute la culture « comme si on bradait des fondamentaux culturels » (D.Luzzati, p 84) [1]. Raison pour laquelle, toutes les réformes de l'orthographe (la dernière date de 2018) ont été avortées.

Par conséquent, la faute est toujours dénoncée par plusieurs linguistes (Chervel, 1969 ; Burney, 1970 ; Cellard, 1979). Pour eux, elle cause la dégradation de la langue française en tant que système entier, dans la mesure où tous ses constituants (syntaxe, lexicale, orthographe, etc) sont chevauchés.

A notre sens, pour apprendre la langue, la maîtrise de son orthographe est une condition inévitable. Elle fait partie de la culture française et incarne un passé lumineux (linguistes, écrivains, philosophes, savants, etc).

En contexte scolaire marocain, vu les difficultés précitées, rencontrées par le lycéen, qui engendrent différentes fautes affectant l'écrit, l'oral et donc la langue française en entier, nous proposons :

- L'intégration des leçons d'orthographe proprement dites (dictées, auto -dictées) dans les programmes du collège et même du lycée. Du moment que l'élève à ce stade n'est pas encore capable de maîtriser la langue pour pouvoir passer directement à l'analyse des œuvres littéraires, aux commentaires composés ou même aux simples activités de rédactions exigées dans les programmes scolaires.

- Porter le contenu d'une copie de production écrite ou autre exercice de langue au tableau et le corriger avec la participation des apprenants.

- Organisation de compétitions de dictées au niveau de l'établissement scolaire, puis au niveau régional et pourquoi pas même au niveau national afin de motiver les élèves.

- Un retour au livre et aux séances de lecture seraient des plus conseillés, car c'est le meilleur moyen de développement des fonctions cognitives, d'apprentissage de l'expression orale, écrite et de l'orthographe surtout.

Références :

- [1] LUZZATI, D., (2010), Le français et son orthographe, Edition Didier, Paris.
- [2] CHERVEL, A. (2008) : L'orthographe en crise à l'école, Retz, Paris, 79 pages.
- [3] MAURAI, J., (1985), La crise des langues, collection l'ordre des mots LE ROBERT, Paris.
- [4] HAGEGE, C., (1985), L'homme de paroles, Fayard, Paris.
- [5] DEPREZ, C., (1994) : « Les enfants bilingues » : *langues et familles*. Paris : Didier.
- [6] Weber Corinne., (2013), Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé, Didier, Paris



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



L'enseignement du vocabulaire en français de spécialité entre standardisation et contextualisation

Benaboura Wahiba

Université de Hassiba Benbouali. Chlef. Algérie.

Informations	Résumé
<p>Mots clés : Enseignement du vocabulaire Pratiques pédagogiques universitaires Français sur objectifs spécifiques,</p> <p>*Correspondance : Benaboura_insp@yahoo.fr</p>	<p>L'apprentissage du vocabulaire pour le développement d'une compétence orale et/ou écrite est certes nécessaire dans le domaine scientifique. Il conditionne la sécurité linguistique et il constitue un élément fondamental de la réussite universitaire dans le domaine du français de spécialité. La reconnaissance de l'importance de cet aspect est unanime « <i>la première compétence chez les spécialistes est lexicale</i> » affirme Challe (2002 : 79). Néanmoins, nous confirmons qu'il ne faut pas réduire le français sur objectifs spécifiques à un problème de lexique scientifique et technique. En effet, dans une communication entre spécialistes, on rencontre aussi bien des termes que des mots courants qui fonctionnent en système. Ce sont ces mots courants insérés dans un contexte spécialisé (Tréville et Duquette, 2003) qui entraveraient la communication en réception et en production. Aussi, nous vérifions la prise en compte de cet aspect par les enseignants chargés de cours de français de spécialité en contexte algérien, selon une approche systémique. Nous analysons les supports, les outils et les pratiques professorales mis en place dans des dispositifs d'enseignement du vocabulaire tout en mettant en relief leurs impacts sur l'apprentissage du public cible.</p>

1. Introduction

Dans l'état actuel où se trouve l'université algérienne, face à la pression socio-économique, la pratique pédagogique de l'enseignant de français est interrogée dans les différents cycles, aussi bien au cycle secondaire (El Mistari, 2013), qu'à l'université (Bouhidel, 2018). Nous nous intéressons davantage au contexte universitaire où la précision des objectifs de formation, l'élaboration des programmes et la mise en œuvre constituent encore une entrave à la performance de la majorité des enseignants qui ont en charge ce type de formation. Aussi, nous questionnons cette situation tout en interrogeant davantage la place de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de spécialité. Comment est-il enseigné? Selon quelle (s) approche(s) et avec quels objectifs?

Avant de présenter les résultats de nos enquêtes et observations sur terrain auprès des formateurs et des formés, nous rappelons en premier moment quelques concepts relatifs à notre champ de recherche puis, nous décrivons les outils méthodologiques adoptés.

2. Cadre théorique

La formation des enseignants en cours de spécialité passe par la conception de matériaux, le choix

d'objectifs précis et de méthodes adaptées. Cependant, en absence de formation organisée et adaptée à ce type de public afin d'assurer le développement de telles compétences, nous observons deux types de comportements essentiels : des enseignants qui puisent de leur mieux de leurs expériences afin de répondre aux attentes des formés et des enseignants qui tentent de mettre en pratique les propositions pédagogiques suggérées par les recherches menées en français de spécialité. Toutefois ce dernier, qui est le domaine de français de spécialité, coexiste avec d'autres domaines voisins tels que le français sur objectifs spécifiques et le français sur objectifs universitaires. Ce qui pourrait constituer une certaine confusion. Nous tentons d'enlever cette ambiguïté en présentant exhaustivement les traits distinctifs entre ces trois dénominations.

Français de spécialité/ français sur objectifs spécifiques

La dénomination *langues de spécialité* a remplacé celle de *français scientifique et technique* dès les années 1960, (Cuq et Gruca, 2003 : 322-323). Elle est le produit des recherches linguistiques et pédagogiques dans ce domaine. La volonté des responsables des Affaires Etrangères Françaises durant cette époque était de donner à la langue

française une valeur internationale afin de l'imposer dans les secteurs de l'activité scientifique, technique et commerciale. C'est une politique qui a donné lieu à des stages¹ et à des publications qui n'ont guère contribué à cerner la notion de *français langue de spécialité*. Celle-ci est définie globalement comme étant un ensemble constitué d'objets linguistiques et/ ou langagiers défini par rapport à une spécialité. Holtzer mentionne, plus tard, qu'elle regroupe « *trois catégories de langues : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles* » (Holtzer, 2004 : 18). Il s'agit alors de variétés linguistiques ou de modalités d'usage de la langue liées aux domaines scientifiques et techniques, aux activités professionnelles et à des situations particulières de communication et d'interaction (Fonseca, 1986). La même signification est reprise par Binon et Verlinde qui précisent, à leur tour, que ce terme générique désigne « *des situations de communication orales ou écrites qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science, d'un savoir-faire lié à une profession déterminée* » (Binon et Verlinde, 2002).

Toujours du côté de la linguistique et afin d'apporter davantage de précisions, d'autres définitions mettent en exergue deux autres principaux aspects de la langue de spécialité, à savoir :

- La langue de spécialité ne se limite pas à la seule terminologie, au vocabulaire spécialisé.
- La langue de spécialité est donc un système sémiotique complexe, semi-autonome, utilisé dans un contexte spécifique et pour des besoins spécifiques, c'est-à-dire pour communiquer des informations de nature spécialisée ; cette communication d'information peut se faire dans un cercle restreint de spécialistes, ou être orientée vers des non-spécialistes (vulgarisation)².
- Cette sectorisation, ainsi conçue, ne fait pas l'unanimité de tous les chercheurs. La langue est un tout en soi et un principe de classification. Lerat propose la notion de *langue spécialisée* qui est « *plus pragmatique ; c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées* ».

En didactique du français, le français de spécialité a connu deux trajectoires essentielles : en premier lieu une prise en compte de l'aspect lexical : on a

toujours observé que le lexique est un des aspects les plus marquants des langues de spécialité qui sont alors réduites à une question de terminologie. Puis, dans un second lieu, un dépassement qui s'oriente vers la syntaxe et surtout l'organisation et le fonctionnement des discours spécialisés tels que :

- La phrase avec la forte récurrence de certains schémas syntaxiques et, en particulier, la fréquence très élevée d'énoncés de type définitoire et de nominalisations ;
- le texte et le discours où on a mis en évidence l'importance des opérateurs logico discursifs, des marqueurs de l'orientation discursive, des procédés de distanciation, des structures argumentatives, etc.

Aussi, sur le terrain, la première tentative de répondre de façon cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés (Lehmann, 1993 :89) et notamment dans un premier moment à un public majoritairement scientifique consiste en des méthodes qui se réfèrent au modèle de l'inventaire lexical, et notamment celui du français fondamental 1^{er} et 2^{ème} degré. Une série de vocabulaires spécialisés est élaborée par les linguistes et les didacticiens tels que :

- Le vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire ;
- Le vocabulaire d'initiation aux études agronomiques ;
- Le vocabulaire d'initiation à la vie politique ;
- Le vocabulaire d'initiation à la géologie ;
- le vocabulaire général d'orientation médical (VGOM) ;
- le vocabulaire général à orientation scientifique, dit VGOS³.

En plus des vocabulaires, nous pouvons mentionner la publication de dictionnaires tels que *Le Dictionnaire contextuel de français pour la géologie* et *Le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique, élections législatives* (Lehmann, 1993 : 91 et Qotb, 2008 :32)

Par ailleurs, tentant de répondre à la question : « A quel moment introduire un enseignement de français de spécialité? », Gaultier, chargée du secteur « *Langues de spécialité* » au CREDIF, dans son exposé, intitulé « *L'enseignement des langues de*

¹A titre d'exemple, nous pouvons citer le stage sur les langues de spécialité (analyse linguistique et recherche pédagogique : 23-30 novembre 1976), à Saint-Cloud, organisé sous l'égide du conseil de l'Europe, c'est un stage qui a réuni 98 participants de 24 pays.

² Selon Reboul-touré, la vulgarisation intéresse des spécialistes d'horizons divers et le vulgarisateur peut « *reformuler les informations premières dans son propre cadre énonciatif ou bien souligner les pôles énonciatifs sources* » (Reboul-Touré, 2004).

³ L'appellation VGOS a été suggérée par M.R. Michéa, membre de la commission du français fondamental (Descamps et Phal, 1968 : 14). L'ouvrage, publié par le CREDIF, sous la direction d'A. Phal, est constitué à partir d'un corpus de textes scientifiques. Ce dernier, selon Aupeple et Alvarez, est constitué de : « *Vingt-quatre manuels : treize de mathématiques, sept de sciences physiques, quatre de sciences naturelles de l'enseignement secondaires (classe de 3^{ème} à terminale) ont été retenus, totalisant 1794500 mots, mais une partie seulement a été traitée ; le dépouillement mécanographique a porté sur un échantillon de 35%* » (Aupeple et Alvarez, 1971 : 14).

spécialité, éléments d'une méthodologie », a présenté « une trajectoire type qui renvoie à la méthode audio-visuelle » (Lehmann, 1993 :92). Trois niveaux sont mentionnés :

- Le premier est réservé à l'acquisition du français fondamental du 1^{er} degré et du 2^{ème} degré.
- La deuxième étape est une initiation progressive à la langue de spécialité *via* un tronc commun.
- Enfin, une troisième phase de perfectionnement.

Voici le schéma illustratif du modèle de Gaultier (1968 : 22) :

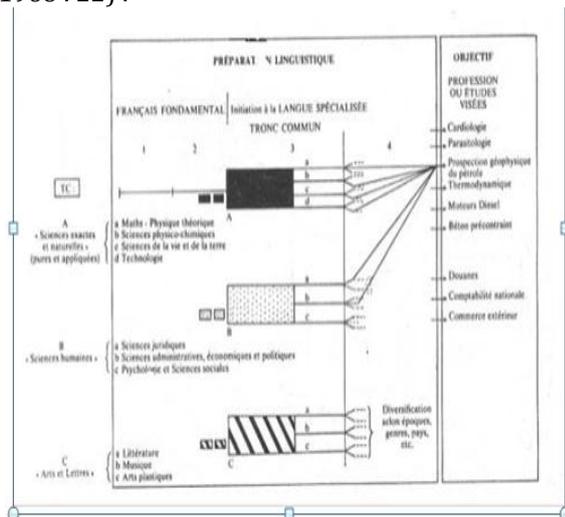


Fig.n°1 : L'enseignement du français de spécialité selon le modèle de M-T.Gaultier.

Français sur objectifs spécifiques/ français sur objectifs universitaires

Ces réflexions sur les langues dites de spécialité ou langues spécialisées⁴ dans le domaine de la didactique ont apporté un plus en contribuant à répondre plus efficacement aux besoins langagiers des publics spécialistes et à émerger la notion du français sur objectifs spécifiques. Ce dernier qu'il soit écrit au singulier ou au pluriel, que désigne-t-il ? Est-il distinctif du français de spécialité que nous avons défini préalablement ?

Premièrement sur le plan contextuel, l'augmentation des demandes de formations linguistiques et méthodologiques émanant des universitaires et des professionnelles semble constituer les facteurs qui ont donné un nouvel engouement pour le public spécifique. Elle conduit à l'apparition du français sur objectifs spécifiques, appelé encore FOS, à la fin des années 1980. Dans cet enseignement, la langue est un moyen pour accéder à des savoirs, pour comprendre des phénomènes, pour conceptualiser, pour résoudre

des problèmes et réussir des évaluations et des examens⁵. C'est un enseignement qui, comme on peut le constater, met un accent particulier sur la notion de besoins en relation avec celle des objectifs. Aussi, le FOS a élargi son approche en s'intéressant aux caractéristiques des langues de spécialité, en abordant les énoncés dans leur totalité en tant que genres de discours.

Puis, l'accroissement continu de la demande portant sur la formation des étudiants universitaires a permis l'émergence du FOU que Hilgert définit comme suit :

« Le français sur objectifs universitaires peut donc se définir comme la branche du FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite » (Hilgert, 2009 : 52).

Nous pouvons alors constater que dans les deux cas, didactique du FOU et didactique du français de spécialité prennent en compte un paramètre essentiel qui celui du contexte et de contextualisation. Ce qui nous conduit à les définir.

Contextualisation/ standarisation

La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE prêtent actuellement une attention particulière à la question du contexte car on ne peut pas enseigner une langue en autarcie.

Le « contexte » est un mot polysémique. Il est utilisé en alternance avec situation, milieu et environnement⁶. Ce que soulignent Porquier et Py en écrivant :

« La situation serait une notion primitive (« étique »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse. Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté. » (Porquier & Py, 2004 : 50).

Ces deux auteurs mentionnent également que :

« Les caractéristiques principales des contextes étudiés, en fonction du « point de vue » sont la macro et le micro contexte, qui s'appuient sur

- La distinction global/local.
- La distinction homoglotte/hétéroglotte, qui « renvoie à la relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation ».

⁴ Lerat utilise langue spécialisée au lieu de langue de spécialité car c'est plus pragmatique : « C'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (Lerat 1995 : 20).

⁵ Le FOU comme le FOS est né d'un souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.

⁶ Dans le domaine francophone, le terme contexte est réservé à l'environnement linguistique et situation au non-linguistique [...] Mais à partir de 1990, les deux termes apparaissent comme des synonymes ». (Moirand, 1982).

- *Les distinctions entre institutionnel et nature.*
- *Guidé et non guidé.*
- *Captif et non captif,*
- *Institué et non institué.*
- *L'individuel et le collectif, qui combinent des situations plus ou moins « acquisitionnelles » ou « guidées ».*
- *L'objectif et le subjectif, qui renvoient « aux représentations des apprenants » et au statut du chercheur.*
- *La dimension temporelle, considérée du point de vue de l'apprentissage (Porquier et Py, 2004 : 58-64).*

Actuellement, la tendance est vers l'emploi du terme de contextualisation qui est vu comme une prise active des contextes dans les pratiques didactiques. Le contexte n'est plus un décor mais une donnée essentielle. Dans ce sens, il est appelé de sensibiliser les enseignants à la diversité des contextes, à la pluralité des pratiques langagières, de plaider pour une didactique éclectique et adaptée et de combattre les démarches méthodologiques passe partout.

De ce fait, un projet de contextualisation nécessite de contrecarrer les processus de standardisation d'outils. Par ricochet, nous pensons également que la formation du praticien réflexif est fortement préconisée⁷. Celui-ci sera attentif aux processus d'apprentissage de son public, d'utiliser des outils (l'écoute active, l'entretien de compréhension, entre autres), lui permettant de comprendre et d'interpréter les contextes dans lesquels les publics utilisent leurs répertoires plurilingues. Nous nous demandons alors si les enseignants de français de spécialité sont dans le processus de contextualisation ou de standardisation. Pour répondre à cette question, nous avons choisi d'observer et d'analyser l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

3. Cadre méthodologique

L'enseignement des contenus linguistiques et notamment le vocabulaire est régi par des conceptions, des représentations et des connaissances des enseignants. Celles-ci sont décelables à plusieurs niveaux. Par exemple, au niveau du choix des critères de sélection du contenu lexical, au niveau du choix des principes méthodologiques qui guident un enseignement à un public spécifique et également dans le choix des modalités d'évaluation adoptées. Ces modalités évaluatives sont susceptibles de déterminer les sources d'entrave ou de réussite à l'acquisition du vocabulaire enseigné auprès du public cible⁸. Aussi,

⁷ *L'enseignant réflexif serait donc le professionnel sachant réfléchir au quoi faire ? Quand ? Comment faire ? Il sait tenir compte de son environnement institutionnel et de ses publics.*

⁸ Rappelons que l'étude du lexique serait alors celle des mots dans le système de la langue étudiée. Quant à l'étude du vocabulaire, elle se penche sur le fonctionnement discursif des mots.

à ce sujet, nous émettons deux hypothèses principales concernant la pauvreté lexicale chez ce public et qui l'empêche de produire des discours et des textes scientifiques cohérents.

- La première porte sur l'influence de la langue maternelle et qu'elle constitue l'une des sources de ces erreurs. *Ce point de vue s'inscrit dans l'analyse contrastive. Aussi, l'enseignant réflexif, qui prend en compte de manière active le contexte, est appelé à gérer le répertoire langagier de l'étudiant.*

- La seconde hypothèse concerne la méconnaissance du système lexical de la langue cible et notamment les *caractéristiques intrinsèques du système linguistique de la langue cible, du français en l'occurrence. Dans ce sens, l'enseignant réflexif est appelé à rejeter les démarches passe-partout et à adopter plutôt des alternatives méthodologiques appropriées au contexte.*

Il est à noter que, pour nous, la pauvreté lexicale se manifeste par l'erreur lexicale. Elle est « *la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d'une unité, simple ou complexe, matérialisée dans le texte ou même absente de sa surface, qui s'apparente au stock lexical de la langue* » (Anctil, 2010, p : 171)⁹. Par ailleurs, en s'intéressant à l'emploi et le fonctionnement discursif des mots en texte de spécialité, nous observons également le vocabulaire spécialisé qui renferme les termes « *servant à désigner des concepts propres aux disciplines et aux activités de spécialité* » (Teresa Cabré, 1994). L'objectif ciblé est de vérifier s'il y a installation d'une compétence définie comme « *un ensemble de connaissances (lexicales) et habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit* » (Tremblay, 2009 : 121).

• Public et collecte des données

Pour vérifier nos hypothèses, nous observons les pratiques d'une enseignante de français et nous analysons les représentations linguistiques de sept enseignants chargés des autres disciplines au département de Biologie. Nous analysons également les contenus et les outils pédagogiques adoptés par l'enseignante de la langue de spécialité afin de mesurer leurs impacts sur son public cible.

4. Analyse et interprétations de données

La collecte des données résultant des entretiens avec les enseignants ainsi que le dépouillement des documents pédagogiques ont été analysés selon une démarche systématique. Celle-ci nous semble mieux adaptée à la complexité de notre objet de

⁹ Plusieurs typologies des erreurs lexicales ont été établies. Par ailleurs, l'emploi inapproprié d'une lexie peut avoir une méconnaissance de ses propriétés morphologiques, sémantiques, et organisationnelles. Le « lexie » est l'unité dénomminative construite en langue.

recherche¹⁰. Elle nous a permis d'obtenir des résultats que nous présentons en deux phases essentielles :

• **Ecart entre les compétences langagières et les contenus à enseigner**

Interviewés sur la nature des difficultés de leurs étudiants, les enseignants confirment l'existence d'écarts entre les compétences langagières et les contenus à enseigner. La majorité avance que les obstacles des étudiants en biologie sont liés essentiellement à la langue. En effet, quatre enseignants l'attestent (E1, E5, E6 et E7) alors que trois pensent que c'est lié à la fois à la langue et à la discipline (E2, E3 et E8). Un seul enseignant ne partage pas cet avis et pense que tous les problèmes d'appropriation des connaissances de leurs étudiants relèvent uniquement de la discipline. Nous pouvons rapporter, à titre illustratif, les propos de trois enseignants :

E6, une enseignante, chargée du module de génétique en deuxième année, qui insiste en déclarant : « *Les difficultés des étudiants à la maîtrise de concepts sont dues à la langue française, ils ne savent pas rassembler les idées pour faire un résumé, ils ne reformulent pas* ».

E8, un enseignant ayant en charge plusieurs matières : « *Nous pensons que les étudiants ont un niveau faible en comparaison avec les années précédentes* ».

E4, un enseignant ayant en charge des L2, L3 et des M1 : « *Non, je ne pense pas que la difficulté est due à la discipline en question mais à autres choses, à leur passivité. Par exemple mes étudiants en Analyse Biochimique ne prennent même pas la peine de poser des questions* ».

En outre, les enseignants interviewés ne mentionnent pas tous les mêmes aptitudes : certains voient qu'ils ont davantage de difficultés en compréhension orale, d'autres en expression écrite et d'autres enfin pensent que les lacunes touchent les quatre habilités, aussi bien en compréhension qu'en production. E5, affirme « *il m'est difficile de vous dire au niveau de quelle aptitude les étudiants ont le plus de difficultés mais je le vois le plus en expression écrite et c'est pourquoi je propose des examens sous forme de QCM* ».

En plus, nous avons demandé aux enseignants si un enseignement de la discipline en arabe aiderait leurs étudiants et assurerait plus facilement leur réussite. La proposition est éloignée par tous sauf par une seule enseignante ; E6 dont l'ancienneté d'enseignement est moins de cinq ans. En effet, les formateurs plus expérimentés considèrent la langue française comme un facteur de réussite. Certains d'entre eux défendent l'idée que le français est le

seul véhicule de la connaissance scientifique ou à la limite en anglais. C'est que nous illustrons à travers les propos de :

- E5 : « *L'arabe n'est pas la langue des sciences* » ;

- E4 : « *Le domaine de la biologie nécessite la langue française* » ;

- E2 : « *La documentation est en français et en anglais* » ;

- E5 : « *Former les jeunes enseignants à la langue française et ça va s'améliorer* ».

Orientant les entretiens vers les pratiques enseignantes, nous avons questionné les enseignants interviewés sur la place qu'ils accordent au vocabulaire et à l'écrit. Sur ce point, la majorité est d'accord sur la place importante accordée à la lecture par rapport à la production écrite et plus particulièrement durant la préparation de la licence. En effet, il est recommandé aux étudiants en première et en deuxième année tronc commun de lire des documents, des ouvrages, des articles et mêmes des documents en ligne, de consulter des dictionnaires. Les lectures sont suivies par des comptes rendus dans certaines situations et pour les besoins des évaluations continues. Aussi, nous pouvons constater que l'ensemble des enseignants a détecté des difficultés linguistiques et langagières qui entravent l'appropriation des connaissances scientifiques dispensées en cours magistraux et en travaux dirigés. Une évaluation diagnostique est faite mais qu'en est-il de leurs pratiques ?

• **Impact négatif des pratiques professorales sur le public cible**

Interrogeant sur les contenus de français, l'enseignante du français de spécialité confirme que le programme envoyé par la tutelle indique qu'il s'agit de développer les compétences langagières de l'étudiant en écoute, en compréhension, en expression tant orale qu'écrite. Il rappelle à titre d'illustration qu'un ensemble de structures grammaticales peuvent être développées. Comme cet enseignant n'est pas un enseignant formé dans l'enseignement de français mais un enseignant de spécialité qui maîtrise le français mieux que ses collègues, il élabore lui-même son programme. Aussi, ayant en charge le niveau de 2^{ème} année nutrition et sciences alimentaires, son programme est comme suit :

- Prise de notes.
- Etude de textes.
- Résumer d'un texte de spécialité.
- Activités sur orthographe, conjugaison, lexique en lien avec la spécialité.
- Présentation des exposés

Ce type de contenu, comme nous pouvons le constater, est épuisé d'ouvrages et de documents d'enseignement de la langue française, et notamment au cycle secondaire. Une légère modification est apportée au niveau du résumé d'un texte de spécialité au lieu d'un texte littéraire.

¹⁰ L'approche systémique considère les éléments dans leur ensemble les uns vis-à-vis des autres et dans leur rapport à l'ensemble (Yatchinovsky, 1999, p :13).

Concernant la mise en place de ce programme et la place de l'enseignement du vocabulaire vue que la communication se fait avec les mots, l'enseignant affirme qu'il tente de le gérer en situation. Il présente des supports écrits et notamment des textes de vulgarisation scientifique. Ces supports sont suivis d'une présentation de listes de mots qui sont expliqués, définis et traduits. Une attention particulière est accordée à la morphologie des mots techniques et scientifiques ainsi qu'à la formation de ces mots par suffixation ou par préfixation.

Par ailleurs, l'observation de près des productions des étudiants permet encore de mesurer l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants. Nous y pouvons déceler des écarts dans la signification des vocables et des termes clés au niveau de la phrase et des énoncés. En voici quelques exemples :

- Concernant les explications des mots plus ou moins scientifiques tels que « se divise, se fragmente et bourgeonne », nous avons remarqué que peu d'informateurs arrivent à discerner la différence sémantique des mots indiqués. Certains fournissent une explication en recourant aux exemples donnés. En effet, nous avons relevé des réponses telles que « se divise les animaux et fragmente chez les Cnidaires ». D'autres n'arrivent pas à inférer correctement le sens. Ils ont une tendance à assimiler « se divise, se fragmente ou bourgeonne » à des étapes de la division. Ce que confirment les énoncés de type « parce que se sont tous des étapes différentielles pour donner une naissance », « parce que chaque verbe est une étape de la division », « la division fait la première après la fragmentation, bourgeonnent c'est la phase dernier ».
- Un autre cas d'unités lexicales complexes, rencontrées en biologie, telle que « reproduction asexuée », révèle que certains étudiants ont du mal à la comprendre ou à l'expliquer. En effet, des synonymes et des définitions erronés ont été donnés tels que « production » et « adhésion de deux cellules », ou encore partiellement erronés tels que « reproduction » et « fission égale ».
- L'explication du mot « opportunité » est, apparemment, celui qui pose le plus de difficultés aux étudiants. Placé dans un contexte linguistique pourtant riche, le vocable ne donne pas lieu facilement à des inférences. Cependant, seul l'informateur L2_5 répond correcteur par « avoir le choix ».

Ces exemples nous illustrent bien l'impact d'un déficit d'un enseignement du vocabulaire. Les enseignants ne devraient pas se contenter d'une présentation de mots à mémoriser ou d'une analyse de morphologie de mots techniques hors contexte. Un type d'enseignement standardisé ne permet pas automatiquement de gérer les écarts lexicaux particuliers et situationnels. Seul un enseignement contextualisé permet de répondre aux difficultés de

compréhension et de réutilisation de mots courants qui se trouvent dans le discours de vulgarisation scientifique. Ces résultats portant sur les mots clés nous donnent un aperçu global sur les entraves au niveau local. Des entraves que nous soupçonnons considérables pour les biologistes inscrits en licence dans la mesure où ils ont un impact sur l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Ce que souligne Acuña en écrivant « pour que les processus sémantiques de haut niveau puissent être mis en œuvre, il faut que le traitement des aspects littéraires de la surface du texte ait été effectué de façon efficace » (Acuña, 2000 : 13).

Aussi, l'enseignement du vocabulaire devrait être envisagé selon une méthode qui prend en compte le contexte d'apparition des mots, leur origine et leur insertion en réseaux. Il faut qu'il ait une cohérence dans la méthode proposée. Les listes de mots décontextualisés et à mémoriser n'apportent pas une aide effective aux étudiants. Il est primordial de solliciter leurs habitudes de raisonnement afin d'élaborer l'approche qui leur conviendrait le mieux.

5. Conclusion

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire n'est pas pris en compte dans les approches actuelles et notamment à l'université. L'enquête que nous avons menée le prouve. Aussi, nous avons pu démontrer que la signification de mots clés, et spécifiquement relevant du vocabulaire quotidien, constitue une entrave à la compréhension du discours de spécialité et du discours de vulgarisation scientifique. Son apprentissage est une tâche colossale. En face, les pratiques professorales restent inefficaces et ne suscitent pas la curiosité lexicale de leur public. Le rôle du didacticien-chercheur et l'enseignant réflexif est prépondérant. Ils devraient agir en proposant des remèdes pédagogiques qui intègrent l'enseignement/apprentissage des unités lexicales courantes et des unités spécialisées en discours scientifiques. Ce type d'activités linguistiques devrait être programmé et réhabilité pour le développement de compétences langagières en réception et en production. Un tel objectif, précisons-le, ne peut être atteint sans une prise en compte effectif du contexte ; autrement-dit une contextualisation réelle des pratiques professorales.

Référence :

- [1] Acuña, T. (2000) « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], www.aile.revues.org/356, Consulté le 26.12.12.
- [2] Anctil, D. (2010) *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*, Université de Montréal.

- [3] Aupècle, M. et Alvarez, G. (mai 1977) « De l'enseignement traditionnel du français au français fonctionnel », In *Français instrumental et fonctionnel*, 9-21, Québec, AUPELF.
- [4] Binon, J. et Verlinde, S. (2004) « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 135, pp : 271-283.
- [5] Bouhibel, A., (2018) « Pour une formation pédagogique des enseignants universitaires algériens », *Studii şicercetări filologice, Seria Limbi Străine Aplicate*, n°7, pp : 70-85.
- [6] Challe, O. (2002) *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- [7] Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- [8] El Mistari, H., (2013) « L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : ne nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? », *Synergies Algérie*, pp : 39-51.
- [9] Fonseca, J. (1986) *Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité*, [en ligne] : letras.up.pt/uploads/ficheiros/2552.pdf, Consulté le 25.10.2012.
- [10] Gaultier, M.-T. (Décembre 1968) « Quand le professeur de français doit jouer à l'apprenti-sorcier », *Le français dans le monde* n°61, pp : 20-26.
- [11] Holtzer, G. (janvier 2004) « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques » In *Le Français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers*, 8-24, Paris, Clé International et FIPF.
- [12] Hilgert, E. (2009) « Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires), *Terres de FLE* n° 2, pp : 49-61.
- [13] Lehmann, D. (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*,
- [14] Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- Porquier, R. et Py, B. (2013) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- [15] Qotb, H. (2008) *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet*, Thèse de doctorat, sous la direction de Chantal Charnet, [en ligne] : tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/.../THESE_2008_FINAL_HALL.pdf, Consulté le : 01.01.2010.
- [16] Tremblay, O. (2009) *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*, [En ligne] : <http://hdl.handle.net/1866/3598> consulté le 22.10.2011.
- [17] Reboul-Touré, S., (2003) « L'enseignement du lexique au collège », *Le français aujourd'hui* n° 141, p. 123-128.
- Teresa Cabré, M. (1994) « Terminologie et dictionnaires », [en ligne] : <http://id.erudit.org/iderudit/002182ar>, Consulté le 10.12.2011.
- [18] Tréville, M.-C. et Duquette, L. (2003), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



La soldatesque ou la réalité du pouvoir politique en Afrique post-indépendance.

Bocar Aly Pam

Université Assane Seck, UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines, Quartier Diabir, Ziguinchor, Sénégal, CP 7000.

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Soldatesque Arbitraire Corruption</p> <p>*Correspondance : bapam@univ-zig.sn</p>	<p>L'avènement des régimes dictatoriaux dans la plupart des pays après les indépendances modifie en égale mesure la position de l'écrivain africain, sa création, et implicitement, la manifestation de son engagement. Les romanciers dénoncent les multiples abus qui caractérisent certains Etats africains indépendants. La soldatesque, la tyrannie, la corruption, l'irresponsabilité et d'autres méfaits sont imposés au peuple qui s'attendait aux changements et à l'amélioration de sa condition de vie. La question de la réalité de politique va donc se ramener à une question de rhétorique. C'est-à-dire comment les écrivains présentent le pouvoir politique qui, dans bien des espaces, est considéré comme élément d'entrave aux libertés fondamentales des citoyens. Nous l'expérimentons à travers <i>Assèze l'Africaine</i> (Calixthe Beyala), <i>L'Impasse</i> (Daniel Biyaoula), <i>Epitaphe</i> (Antoine Matha). L'ensemble des textes du corpus exploite donc le sous-thème de l'arbitraire. Ils montrent bien que les héros y font face dans un contexte de rapport de forces avec des appareils répressifs qui les accusent injustement et les traquent.</p>

1. Introduction

Objet matériel doté de fonctions symboliques, l'uniforme introduit le lecteur au cœur de la fiction romanesque. Décrit comme l'incarnation de l'autorité, l'uniforme peut dissimuler une réalité beaucoup moins idéale. Comment la fiction rend cet aspect encore plus perceptible à travers les diverses exactions que la soldatesque commet sur les populations ?

Le port de l'uniforme révèle le fonctionnement de la soldatesque en période post-indépendance. C'est l'une des hypothèses qui fonde cette contribution.

En effet, pour traduire le rapport de violence entre les agents du commandement et leurs victimes (peuple), les auteurs recourent au symbolisme animal et investissent les premiers d'attributs de bêtes féroces (tigres, buffles, éléphants...) ; et les seconds, d'attributs de bêtes fragiles et inoffensives (gibier, poule...). Ce symbolisme bestiaire fait des agents du commandement des monstres dominants comme les ogres dans l'univers du conte traditionnel. Les sociétés romanesques représentées deviennent elles aussi symboliques de la jungle ou les puissants (agents du

commandement) imposent leur loi aux faibles (victimes, peuple). Il s'ensuit un état sociétal marqué par la violence, le malheur, la mort.

C'est ainsi que dans un article intitulé «Laideur et rire carnavalesque dans le nouveau roman africain», B.E. Ossouma aborde cette réalité en insistant sur la couleur de l'uniforme arboré par les miliciens et autres tueurs. Il insiste sur le comportement des hommes en uniforme qui active le processus de prédation, de la violence. Ensuite, la nuit constitue une temporalité qui n'est pas sans évoquer l'imaginaire nocturne dans la culture traditionnelle africaine où les forces du mal (sorcières, esprits maléfiques, hiboux...) agissent exclusivement la nuit (activités occultes).

Dans sa thèse portant sur « les nouvelles écritures de violence en littérature africaine francophone. Les enjeux d'une mutation depuis 1980 », R. Kabuya Ngoie analyse l'expression de la violence dans les écrits de Sony Labou Tansi où très souvent le pathos est atteint à travers une représentation globale. Le bourreau est alors présenté avec tous ses attributs, dans sa toute puissance destructrice. La victime est l'extrême opposé, les moyens que le premier emploie sont totalement disproportionnés. C'est le

cas, par exemple, quand le guide envoie, dans *La vie et demie*, des chars militaires, dans un quartier composé de maisons en pisé. Les situations de violence sont traversées par la même dynamique amplifiée par une narration des atrocités sur le vif. Des hommes en uniforme n'hésitent pas à tirer, à brimer, à racketter.

L'intérêt de cette étude est de permettre d'établir un lien entre la fiction et la réalité. Dans le procès des indépendances et des régimes issus de cette mutation historique, les romanciers s'appuient sur la fiction pour mieux critiquer les formes d'oppression, dans un dessein de libération à forte dose humaniste.

De fait, la soldatesque incarne la violence, la répression, l'exaction. En effet selon Jacques Chevrier (1989 : 262), l'image désespérée de l'Afrique de cette époque est que « ... le pouvoir s'y manifeste sous les formes d'un totalitarisme appuyé à la fois sur la force militaire, la bureaucratie et l'idéologie ».

Les raisons seraient-elles alors liées au fait que les vrais maux dont souffre perpétuellement le continent africain se gangrènent au lieu de trouver des solutions ? Vu les différentes formes de violence qui s'enlisent en Afrique, ces romanciers de la nouvelle génération ne pensent-ils pas que la situation va de mal en pis et qu'il faut sonner fort le tocsin pour interpeller le narrataire ou « le lecteur par les fonctions référentielles et conatives du discours satirique » (Asaah, 2005 : 147) à manifester sa responsabilité afin de mener à terme ce combat ?

C'est ainsi que le pouvoir de l'uniforme est critiqué. Ses conséquences sur les personnes et leurs situations sont douloureuses.

À mon sens, cet arbitraire de perception peut s'expliquer par le rapprochement conscient ou inconscient des termes « uniforme » et « autorité ». Elle implique cette relation d'autorité et de subordonné, de fort et de faible. Ainsi le pouvoir est cette capacité de s'imposer et de faire exécuter au nom de la figure d'autorité.

La sociocritique étant une façon de montrer les sujets concernant la société, aide ainsi à découvrir ce que les textes nous révèlent de la société passée et présente, même lorsqu'ils se refusent à en traiter explicitement. Cependant, Mamadou Kalidou Ba (2012 : 205) pense que « le réalisme africain n'est pas nécessairement une reproduction fidèle de la réalité ».

2. Matériels et méthodes

Notre démarche étant analytique, nous nous appuyerons essentiellement sur un corpus composé de trois œuvres de fiction : Assèze *l'Africaine*

(Calixthe Beyala), *L'Impasse* (Daniel Biyaoula) et *Épitaphe* (Antoine Matha).

Notre lecture des trois romans nous a permis de voir la littérature africaine comme provenant de la relation entre le fait social et l'imagination. En Afrique, le « milieu produit l'écrivain » (Chevrier, 1981 : 7). À cet effet, le texte littéraire devient un outil au service de la population, une voix pour ceux qui n'ont point de voix au sens d'Aimé Césaire.

Ainsi, ces romans démontrent clairement les projets littéraires de ces romanciers. À considérer trois romans, nous pouvons déjà être en mesure de dégager un tableau d'ensemble assez parlant de la vie politique de l'Afrique francophone depuis la fin des années 1960.

3. Résultats et discussion

Les trois auteurs sont indéniablement des écrivains africains ayant su avec brio mettre en fiction l'histoire du continent noir, dont les bouleversements trouvent écho dans leur forme d'écriture.

Les trois romans mettent clairement à nu les calamités causées en Afrique par la dictature instaurée après l'indépendance. Les trois romans se présentent jusqu'à un certain point comme une satire politique. La réalité rejoint la fiction même si leurs modes opératoires ne sont pas les mêmes.

La soldatesque est de ce fait la représentation ou le symbole de la violence d'État postcolonial. L'image des agents en uniforme est ainsi écornée et les gens ne font plus confiance aux fonctions régaliennes de l'État (faire les lois, assurer la sécurité et rendre la justice) pour protéger la population.

Le port de l'uniforme suscite toujours quelques curiosités. Si la tenue militaire, le port de l'uniforme apparaît comme un fait banal, tant est que ce corps de métier se doit d'adopter, comme partout ailleurs, un moyen d'identification connu et reconnu lui permettant de se différencier à vue d'œil des civils.

Les anciens colonisés attachent une importance exagérée au paraître comme les titres, les catégories, les grades et les uniformes. La lourdeur de la bureaucratie et une administration moribonde et vacillante empêchent la création, la créativité et l'émulation.

Cela montre les intentions et projets dans lesquels s'investit le roman africain postcolonial. Après l'engagement contre le colonialisme, l'affirmation de soi en tant qu'humain, la bataille pour l'indépendance, le combat contre la dictature et la soldatesque.

4. Conclusion

Quand bien même « le monopole de la coercition et de l'usage légitime de la force physique soit un des attributs classiques de l'État » (Weber, 1964 : 154), ce qui caractérise un régime dictatorial de celui démocratique, c'est l'usage abusif de la force légale. Cette force légale s'opère à travers les lois, la justice, les forces de maintien de l'ordre etc.

D'entrée de jeu, l'on sait que toute dictature est par nature violente et oppressante.

Puisque l'objectif premier est le maintien « éternel » au pouvoir du dictateur et son régime. Pour cela, dès le départ, le régime dictatorial met en place les appareils répressifs suivants : les services de renseignements, la police, les forces militaires, les prisons, les escadrons de la mort.

Ce dispositif répressif, on ne le dira jamais assez, est d'une importance capitale pour le régime dictatorial.

Référence :

- [1] Asaah, Augustin H. (2005) "Satire, désordre, folie et régénérescence : lecture de quelques romans africains," Présence Francophone: Revue internationale de langue et de littérature: Vol. 64 : No. 1, Article 9.
- [2] Benjamin W. (2001) Critique de la violence, Gallimard, Paris.
- [3] Biyaoula D. (1996), L'Impasse, Présence Africaine, Paris.
- [4] Bonnet, V. (2002) Villes africaines et écriture de la violence, Notre Librairie: Revue des littératures du Sud. 148:20-25
- [5] Calixthe B. (1996) Assèze l'Africaine, Présence Africaine, Albin Michel, Paris
- [6] Chevrier, Jacques « L'image du pouvoir dans le roman africain contemporain » in L'Afrique littéraire (n° 85, décembre 1989), p.262
- [7] Dehon, L.C. (2002) Le réalisme africain: le roman francophone en Afrique subsaharienne, L'Harmattan, Paris
- [8] Mamadou K. B. (2009) le roman africain post-colonial: radioscopie de la dictature à travers une narration hybride, L'Harmattan, Paris.
- [9] MAMADOU KALIDOU BA, 2012. *Nouvelles tendances du roman africain francophone contemporain (1990-2010). De la narration de la violence à la violence narrative*, Paris, l'Harmattan, pp. 205.
- [10] Matha A. (2009) Epitaphe, Gallimard, Paris.
- [11] Weber, Max Theory of Social and Economic Organization, New York, Free Press, 1964, p.154



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Analyse du discours littéraire aux Comores

Christophe Cosker

Centre Universitaire de Formation et de Recherche, CUFR – Mayotte, 976

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Analyse Discours Comores</p> <p>*Correspondance : christophecosker@gmail.com</p>	<p>Les Comores, ou îles de la lune selon leur étymologie en arabe, sont un archipel de quatre îles appelées respectivement : la Grande Comore – Ngazidja -, Mohéli – Mwali -, Anjouan – Ndzuani – et Mayotte – Maore. Le destin politique de cet archipel devient complexe au moment de la décolonisation parce qu'elle est déclarée de façon unilatérale dans trois des quatre îles, Mayotte exprimant le vœu de demeurer française. Le présent article entend démontrer que cette situation politique est liée à la situation littéraire de l'archipel, le politique conditionnant le poétique ou l'instrumentalisant. Il s'agit donc ici d'analyser les rapports entre poétique et politique dans le discours littéraire francophone aux Comores. Ce dernier est envisagé à travers le discours critique qui porte sur lui. La raison en est que ce discours apparaît comme un lieu propice à l'analyse de l'articulation entre poétique et politique. Le poétique est ici défini comme l'étude des principes de la production littéraire, et le politique, dans le contexte de l'Archipel des Comores, est réduit au conflit entre le statut français de Mayotte et les frontières de l'État comorien. La première partie envisage les Comores comme un ensemble poétique apte à fonder une littérature nationale. La deuxième partie étudie l'usage du nombre dans le discours littéraire des Comores et s'interroge sur la possibilité d'isoler les îles. La troisième et dernière partie propose d'autres prismes littéraires et politiques comme la France, la francophonie et la postcolonialité.</p>

1. Introduction

L'Archipel des Comores est un ensemble de quatre îles de l'océan Indien, Grande Comore – ou *Ngazidja* -, Mohéli – ou *Mwali* -, Anjouan – ou *Ndzuani* – et Mayotte – ou *Maore* -, selon que l'on choisit le nom français ou comorien de ces îles. L'histoire politique de l'archipel est racontée, principalement la période coloniale, par l'historien Jean Martin dans deux volumes intitulés : *Comores : quatre îles entre pirates et planteurs* [1]. Mais l'événement crucial de l'histoire moderne de ces îles est la partition de 1975. Mayotte, française depuis 1841, refuse de suivre les autres îles de l'archipel, placées sous protectorat français en 1886, vers l'indépendance. Le principe d'auto-détermination des peuples est opposé à celui de l'intangibilité des frontières issues de la colonisation. Dix ans plus tard, en 1985, une littérature francophone émerge, aux Comores, à l'initiative de Mohamed Tohiri, auteur de *La République des Imberbes* [2].

Il s'agit ici d'analyser les rapports entre poétique et politique dans le discours littéraire francophone aux Comores. Toutefois, la production

littéraire francophone de l'archipel sera analysée, à la manière de ce que T. Todorov [3] appelle une critique de la critique qui privilégie le *corpus* secondaire par rapport au *corpus* primaire. La raison de ce changement de lieu est que le discours critique – ou heuristique – apparaît comme un lieu de discours particulièrement propice à l'analyse de l'articulation entre poétique et politique. Le poétique est ici défini comme l'étude des principes de la production littéraire, et le politique, dans le contexte de l'Archipel des Comores, est réduit au conflit entre le statut français de Mayotte et les frontières de l'État comorien.

La méthode retenue est celle de l'analyse du discours considérée comme une déconstruction des principes poétiques et politiques d'un discours littéraire. En d'autres termes, il s'agit ici d'envisager la manière dont les principes politiques conditionnent les principes poétiques, ainsi que la manière dont certains principes poétiques impliquent des principes politiques. En ce sens, le discours critique est analysé par un discours critique qui s'efforce de délier le poétique et le politique. Pour ce faire, il convient d'étudier les

enjeux de l'extension des objets de recherche choisis par les chercheurs, de l'archipel considéré comme un ensemble d'îles, voire un État, à l'île comme unité poétique, voire politique.

2. Matériels et méthodes : Synthèse du discours critique sur la littérature francophone de l'Archipel des Comores : du poétique au politique

2.1 Unité poétique de l'archipel des Comores

L'Archipel des Comores apparaît comme une unité poétique à Carole Beckett dans son *Anthologie d'introduction à la poésie comorienne d'expression française* publiée en 1995. Cette première anthologie, qui se présente de façon thématique, plaide en faveur d'un ensemble poétique, voire politique, des Comores. En effet, le premier thème retenu est celui de la « patrie », et les poèmes égrenés traitent les Comores comme un tout : « Comores » de Dini Nassur, « Les Quatre sœurs » de Sounatillah Mohamed, « Mon Pays » de Mohamed Toihiri, « Comores » d'Abou, « Comores, terre d'islam » d'Anon, « Vous, Comoriens » de Patrick Ambdi Keldi, « Comorien » de Boyer Chanfi, « Comores » de Zaïn El'Abidine Abdallah. Il faut attendre le treizième texte pour que les îles de l'archipel soient individualisées : « Karthala » de Soili Hade renvoyant au volcan de la Grande Comore, « Mutsa, mon amour » d'Abou à la capitale d'Anjouan, et « Ton silence (Mayotte) » de Mahamoud M'saidié à l'île aux parfums comme l'indiquent les parenthèses. Le mouvement de pensée de Carole Beckett opère donc de la synthèse vers l'analyse. Il convient de se référer à l'introduction pour chercher une quelconque intention politique de l'auteur, sous l'intention poétique :

« Les poèmes de cette anthologie témoignent d'un attachement à la terre natale, à la culture dont ils sont issus. Nous avons choisi des poèmes qui, de par leur contenu, portent la marque indélébile des Comores. »

Carole Beckett reste donc sur le terrain poétique, la terre natale pouvant aussi bien se comprendre comme l'île singulière de naissance que comme l'ensemble de l'archipel. L'unité poétique ne préjuge donc pas de l'unité politique, mais peut lui servir d'argument.

2.2 Glissement du poétique vers le politique

L'unité poétique, et politique, de l'Archipel des Comores peut se faire autour de l'écrivain, père

de cette littérature, et pouvant donc être considéré poétiquement, mais aussi et surtout politiquement, comme l'écrivain national : Mohamed Toihiri. C'est une telle figure que Nassurdine Ali Mhoumadi contribue à construire dans *Le Roman de Mohamed Toihiri dans la littérature comorienne. Fiction d'un témoignage et témoignage d'une fiction*. On trouve, dans ce titre, une expression qui renvoie au poétique, mais qui est aussi et surtout politique : « littérature comorienne ». En effet, cette dernière n'est pas ici une littérature en comorien, étant donné qu'il s'agit d'un écrivain francophone, mais la littérature d'un Comorien et la littérature de l'État comorien. Voici comment le chercheur présente son sujet :

« L'étude portera seulement sur le roman de Mohamed Toihiri. Parce que c'est le père de cette littérature : c'est lui qui a signé son acte de naissance en publiant *La République des Imberbes* (1985) ; qui a récidivé, après cet acte d'inauguration, en faisant paraître en 1992 *Le Kafir du Karthala* ; c'est son seul représentant dans les manuels littéraires francophones bien qu'il existe d'autres écrivains comoriens. Et, pour défendre une cause, il vaut mieux s'appuyer, dans un premier temps du moins, sur les hommes connus. Et puis, il faut savoir rendre hommage à un fondateur ! Et pourquoi cette restriction générique alors que Mohamed Toihiri a écrit également des pièces de théâtre ? Par attachement et pragmatisme : attachement (sentimental) à ce roman fondateur ; et par sa matière assez dense à même d'être soumise à l'observation rigoureuse d'un travail de niveau qui se veut élevé. »

Nassurdine Ali Mhoumadi indique que Mohamed Toihiri est déjà l'écrivain emblématique des Comores puisqu'il est le seul présent dans les « manuels littéraires francophones ». Le travail critique, c'est-à-dire poétique, peut aussi se comprendre comme un travail apologétique voire hagiographique, c'est-à-dire politique : « rendre hommage à un fondateur ». Le chercheur rappelle que Mohamed Toihiri est le père d'une littérature à laquelle il donne naissance, selon une personnification qui indique un rapport particulier entre le chercheur et son objet. En ce sens, un double mouvement s'opère dans ce travail. Le chercheur bénéficie de la notoriété de son objet tout en renforçant la sienne. Cette fois-ci, le poétique se donne à voir comme plus clairement au service du politique.

2.3 Nouvelle articulation du poétique et du politique

Après l'étude de la « poésie comorienne » par Carole Beckett et la « littérature comorienne » par Nassurdine Ali Mhoumadi, un nouveau chercheur s'intéresse au « roman comorien ». Il s'agit d'Ali Abdou Mdahoma dans *Le Roman comorien de langue française*, paru en 2012. L'auteur commence par préciser géographiquement

et politiquement l'extension de son objet : « L'archipel des Comores est constitué de quatre îles principales : Anjouan (*Ndzouani*), Mohéli (*Mwali*), Grande Comore (*Ngazidja*) et Mayotte (*Maoré*). Cette dernière île est restée sous administration française, mais revendiquée par les Comores comme faisant partie de leur territoire. ». La description indique le problème politique. Il n'y a pas de différence entre les frontières de l'État comorien telles qu'il les revendique et les limites géographiques de l'archipel de quatre îles, mais l'ancienne puissance coloniale est restée dans l'une de ces îles. La situation est claire pour le chercheur : le « roman mahorais » fait partie du « roman comorien ». Nassur Attoumani et Abdou Salam Baco font partie des écrivains comoriens au même titre que Mohamed Tohiri, Salim Hatoubou et Aboubacar Saïd Salim. Ali Abdou Mdahoma étudie donc aussi bien *La République des Imberbes*, *Le Kafir du Karthala*, *Un Coin de voile sur les Comores*, *Le Sang de l'obéissance*, *L'Odeur du béton*, *Marâtre*, *Le Crépuscule des baobabs*, *Hamouro*, *Le Bal des mercenaires*, *Aux parfums des îles que Brûlante est ma terre*, *Le Calvaire des baobabs* et *Nerf de bœuf*. Ces trois romans de Mayotte, sont parus entre 1991 et 2000. Chacun s'insère dans l'une des trois périodes. *Brûlante est ma terre* confirme le motif du bégaiement de l'histoire propre à la première période ; *Le Calvaires des baobabs* vérifie la rencontre des origines de la deuxième période et *Nerf de bœuf* valide l'insularité, le combat contre le père, l'appel d'un autre destin dans l'expérience douloureuse de l'altérité. Si la démonstration poétique, c'est-à-dire littéraire et historique, fonctionne, alors la « littérature mahoraise » fait partie de la « littérature comorienne » et les quatre îles forment une unité poétique pouvant appeler une unité politique.

2.4 Analyse du discours sur les littératures francophones de l'Archipel des Comores : nombre grammatical et nombre politique

Mais l'unité peut aussi s'accorder au pluriel, l'unité de l'archipel laissant place à celle de chacune des îles, l'unité territoriale et géographique pouvant valoir comme unité poétique et politique. Daniel Ahmed-Café s'intéresse ainsi à la littérature orale de son île natale dans *La Sagesse populaire de l'île d'Anjouan (Comores)*, paru en 2013. Cet essai s'intéresse aux devinettes, proverbes, slogans et devises de l'île éponyme. On y trouve donc une île singularisée, et peut-être pas celle à laquelle on s'attend, mais il convient de relativiser cette singularisation comme le font les parenthèses qui rappellent qu'Anjouan est une partie des Comores. L'auteur s'interroge sur l'objet de son travail de la façon suivante :

« Essentiellement axé sur les textes courts des genres littéraires de la tradition orale de l'île d'Anjouan, ce livre a pour simple ambition de s'interroger sur l'impact que ces textes ont sur la société villageoise, et de confronter le plus largement possible les textes du recueil et les témoignages des informateurs pour permettre à chacun(e) de saisir l'importance de cette prise de parole tout entièrement vouée à la sagesse populaire. »

L'île d'Anjouan n'est donc qu'un cas permettant d'interroger la société villageoise et la sagesse populaire d'une partie d'un archipel plus vaste. En ce sens, il ne s'agit pas de distinguer Anjouan du reste des îles de la lune, sinon pour en faire un emblème, c'est-à-dire un cas représentatif. Daniel Ahmed-Café rappelle d'ailleurs la géographie de l'archipel : « Anjouan (*Ndzouani*) fait partie, avec la Grande île des Comores (*Ngazidja*), et avec Mohéli (*Mwali*) et Mayotte (*Maore*) de l'archipel des Comores ». Cette vérité géographique est donc une vérité poétique. Le chercheur insiste en particulier sur la proximité poétique entre Mayotte et Anjouan en termes de littérature orale : « pour les proverbes et les devinettes de Mayotte, il arrive – tellement les parlers *shindzuani* et *shimaore* sont proches – que la version que j'ai recueillie à Mayotte soit littéralement identique à celle d'Anjouan. ». Il n'y a donc pas de volonté de distinguer pour émanciper chez Daniel Ahmed-Café. La distinction est ponctuelle et ne vaut que comme emblème, même si cette distinction poétique a pu rimer avec une distinction politique, lorsque l'île d'Anjouan demande, en 1997, à être rattachée à la France, suivant l'exemple de Mayotte.

2.5 Singularisation de Mayotte

Une autre île de l'Archipel des Comores est distinguée, en 2015, par un chercheur, celle dont le statut politique est problématique : Mayotte. L'essai de Christophe Cosker s'intitule *Petite histoire des lettres francophones à Mayotte*. Il convient de comprendre les enjeux de l'essai à partir du titre dans le contexte poétique et politique précédemment exposé. Les expressions « de langue ou d'expression française » sont ici remplacées par le terme de francophonie. Le terme de littérature est lui-même mis à distance, et remis en question par la substitution du terme « lettres ». Enfin, l'expression « lettres francophones de Mayotte » s'oppose à l'expression « littérature mahoraise » dont on a vu précédemment les implications politiques. L'ouvrage ne participe donc pas à la balkanisation de l'archipel et se propose comme la première pierre d'un édifice plus vaste, si le chercheur tient parole :

« Il s'agit d'un choix pragmatique et non d'un choix politique. En effet, le chercheur qui rédige ces lignes habite à Mayotte et, en y enseignant, s'est d'abord tourné vers la production écrite de l'île. Il n'ignore pas

la littérature des Comores et ne souhaite pas séparer la littérature des différentes îles, mais il se concentre sur ce qu'on connaît le moins et il espère que cet ouvrage ne sera pas le dernier sur la littérature des îles de l'océan Indien. »

La manière dont la production littéraire de Mayotte est analysée doit permettre aux autres chercheurs de voir les points communs et les différences entre les littératures des différentes îles de l'Archipel afin de voir ce qui l'emporte. En ce sens, la méthode retenue face au problème global de la littérature de l'archipel des Comores correspond à l'attitude cartésienne face à un problème, analyse, c'est-à-dire découpage en problèmes réduits, puis synthèse. Ainsi le chercheur pense-t-il qu'il faut une monographie sur la littérature de chacune des îles avant de décider s'il y a une ou plusieurs littératures aux Comores, sachant que l'hésitation ne porte pas forcément sur les chiffres un et quatre, mais peut-être aussi sur le chiffre deux, car il ne serait pas exclu, à titre d'hypothèse scientifique, de supposer une littérature d'Anjouan et Mayotte, de même qu'une littérature de la Grande Comore et Mohéli, à la manière dont le linguiste Mohamed Ahmed Chamanga distingue une langue comorienne occidentale et une langue comorienne orientale au sein de l'Archipel.

2.6 Suspending le politique pour étudier le poétique

Il n'en reste pas moins vrai que, de même que l'étude poétique de l'Archipel comme unité constitue un fondement pour l'État comorien, de même l'étude poétique île par île permet de soutenir la position contraire. Dans cette perspective, il convient de s'intéresser à un ouvrage collectif dirigé, en 2011, par Jean-Luc Raharimanana et Magali Nirina-Marson sous le titre : *Les Comores : une littérature en archipel*. Voici comment les auteurs présentent leur objet ainsi que la façon dont ils l'ont abordé :

« Nous avons fait le choix de ne pas différencier la littérature comorienne (des trois îles indépendantes), de la littérature mahorienne (de Mayotte, restée sous la République Française). Nous avons préféré intituler cette partie comme étant une littérature en partition. Au lieu de parler de littérature engagée, nous préférons évoquer une situation politique aliénante que déceument les auteurs ne peuvent pas balayer d'un revers de la main. »

On relève un paradoxe pragmatique, appelé jadis par la stylistique prétérition, dans le refus de distinguer deux littératures au sein de l'Archipel tout en leur donnant un nom : « littérature comorienne » d'une part, « littérature mahorienne », de l'autre. On remarque à ce propos, la difficulté à nommer la littérature de Mayotte. Les chercheurs utilisent le concept de « littérature en partition », qui apparaît comme un moyen de suspendre son

jugement entre l'unité du mot « littérature » et la pluralité du mot « partition ». Cette littérature, c'est-à-dire cette poétique, est envisagée, de façon politique, comme « engagée » et les deux auteurs ne séparent pas les deux dimensions lorsqu'ils remarquent, à juste titre, « la situation politique aliénante » d'un archipel balkanisé entre le maintien de l'ancienne puissance coloniale dans une île et la difficulté d'un État comorien postcolonial à se construire dans cette situation. À l'exception de l'article global de Magali Nirina-Marson, les autres articles s'intéressent à une production en particulier, comme Nassuf Djailani à *La République des Imberbes*, Isabelle Mohamed à l'écriture dans l'île de Mayotte, sans oublier des entretiens. Il y a lieu d'étudier, dans la poétique même de cet ouvrage collectif, la manière dont l'éclatement politique conditionne l'éclatement poétique de l'écriture critique.

3. Résultats et discussion : autres théories de la littérature au-delà de l'Archipel des Comores

3.1 L'horizon poétique postcolonial

Afin d'échapper à cette « situation politique aliénante », on peut changer d'échelle et considérer l'Archipel des Comores comme la partie d'un tout plus vaste. Dans cette optique, comme le remarque Abdulatuf Bacar, la littérature de l'Archipel des Comores fait partie des littératures postcoloniales. Dans *Comment se lit le roman postcolonial*, le chercheur propose une lecture de deux romans des Comores : *La République des Imberbes* et *Le Bal des mercenaires*. Voici comment Abdulatuf Bacar définit son objet comme partie d'un tout plus vaste :

« Les littératures postcoloniales mettent donc en scène une altérité soumise à une instabilité d'autant plus forte qu'elles s'écrivent en français, une instabilité voulue exprès par l'écrivain francophone qui voit de cette initiative une autre façon d'écrire en défiant les normes académiques »

Si la mise en scène de l'altérité est primordiale dans les études postcoloniales fondées par un chercheur étudiant la manière dont l'occident représente l'orient, il n'en reste pas moins vrai que les littératures postcoloniales excèdent la langue française pour se servir de la langue anglaise ou encore de l'espagnol et du portugais, c'est-à-dire de l'ensemble des langues européennes de la colonisation. En outre, l'intérêt pour le défi des « normes académiques » se comprend sans doute davantage dans le cas des Comores, comme un défi francophone adressé à la littérature française, c'est-à-dire celle de l'ancienne puissance coloniale imposant ses canons esthétiques. Abdulatuf Bacar propose donc, en dernier ressort, comme ses prédécesseurs, une lecture national(ist)e de la

littérature des Comores comme le prouve la déclaration d'intention suivante :

« Les premières traces de littérature écrite du genre d'expression française aux Comores remontent indubitablement au lendemain de l'indépendance, période à laquelle le romancier Mohamed Tohiri écrit *La République des Imberbes* (1985). Cette littérature écrite de langue française est alors jeune. Ce qui explique la rareté ou plutôt le manque d'études analytiques sur ces œuvres. Ne serait-il pas l'une des raisons fondamentales qui m'incitent à l'étude de ces textes : *La République des imberbes* et *Le Bal des mercenaires* ? Je pense que cette initiative pourrait non seulement accroître le taux de lectorat de ces auteurs, parce qu'une méthode de lecture serait proposée mais aussi contribuerait à la critique littéraire nationale. »

Le chercheur rappelle le caractère fondateur de l'entreprise littéraire de Mohamed Tohiri. Il lui adjoint une deuxième figure importante, celle d'Aboubacar Saïd Salim, auteur du *Bal des mercenaires*. L'intention poétique rejoint ici l'intention politique de contribuer à une « critique littéraire nationale ».

3.2 L'horizon poétique francophone

Il convient pourtant de ne pas oublier qu'à ce jour, l'essentiel de la littérature des Comores est une littérature francophone, une littérature en français. Ainsi les expressions « poésie comorienne d'expression française » ou encore « roman comorien de langue française » contiennent-ils une tension dans la mesure où la littérature d'un État coïncide souvent avec la langue de cet État. Il n'existe pas ou peu d'œuvres en comorien, même si certaines stratégies permettent d'insérer la ou les langues du lieu, car l'unité politique irréaliste de l'Archipel des Comores est liée à des problèmes politiques, mais aussi à des problèmes linguistiques, la dimension poétique se logeant entre les deux. Ainsi Nassur Attoumani propose-t-il une forme de diglossie dans ses productions littéraires, la langue française comme variété haute laissant place à la variété basse de la langue de Mayotte, en particulier dans son théâtre. On peut prendre pour exemple la première irruption de la langue de Mayotte dans la première pièce de théâtre en français à Mayotte :

« Bahouili – Je vois... je vois... Je vois avec mes propres yeux que vous avez des montres. Vous voulez toujours suivre la manière des Blancs. Des montres sur les bras, des montres sur le cou, des montres sur les murs. Vous allez vous ruiner. Ici le m'zoungou touche au moins 4000F par mois. Vous, avec votre SMIC ridicule, vous voulez acheter des montres quartz, des montres à aiguilles, des montres sans aiguilles, des montres à piles, des montres sans piles... *Mavantara ya zonga* (note de l'auteur : pauvres vantards) »

Indépendamment de la dispute sur le temps et l'objet qui permet de le mesurer tout en apparaissant comme un signe extérieur de richesse,

Nassur Attoumani recourt à la langue vernaculaire pour faire un personnage insulter d'autres personnages, c'est-à-dire les blesser par des mots, mais aussi et surtout pour commenter ce qu'il dit. Il est à noter qu'il ne balise pas le mot *m'zoungou* comme un mot étranger au texte français, à cause de la fréquence de son emploi à Mayotte et du lecteur qu'il vise, qui connaît ce mot. Saïd Ahmed-Café, en traduisant la littérature orale, met en regard la langue d'Anjouan et la langue française dans une situation de bilinguisme. On peut reproduire un exemple de la scénographie de la traduction de l'auteur :

« 67. Hurara huona na hukentsi hukia.*

/Voyager/voir/et/s'asseoir/entendre/

Voyager c'est voir et rester c'est entendre dire.

Quand on voyage, on s'instruit par soi-même et non par un autre, et quand on ne bouge pas, on se contente du qu'en dira-t-on ou des on-dit des gens. Voyager c'est mûrir et rester c'est pourrir. »

On trouve tout d'abord en caractères gras le proverbe anjouanais. Il est ensuite en-dessous calqué en français, mot à mot. Cette opération est suivie par une traduction en français, elle-même suivie d'une glose. Cette scénographie s'interprète donc comme un passage progressif du comorien au français. C'est en ce sens que les littératures de l'Archipel des Comores relèvent de la littérature francophone, concept scientifique permettant d'analyser les productions littéraires d'écrivains dont le français n'est pas la langue maternelle.

3.3 La France : entre entité politique et entité poétique

Il y a donc finalement lieu de se demander si la littérature de l'Archipel des Comores n'est pas une partie de la littérature française. C'est en tout cas ce que revendique la littérature de Mayotte en s'appelant « littérature mahoraise », non pas de façon nationale, mais de façon régionale. Encore une fois, la littérature française apparaît comme un concept moins poétique que politique. L'écrivain français est un écrivain qui écrit en français, mais c'est aussi un ambassadeur de la France et un personnage dont les Français peuvent s'enorgueillir. C'est la raison pour laquelle l'État comorien réclame Mohamed Tohiri. C'est également la raison pour laquelle Nassur Attoumani imite souvent les modèles français, en particulier Molière et La Fontaine. Mais il convient de ne pas oublier que Rousseau est genevois et que le remarqueur de la langue classique Vaugelas est savoyard à un moment où la Savoie n'est pas française. En ce sens, tout écrivain de langue française peut revendiquer le titre d'écrivain français, aussi bien les Comoriens qui ne sont plus français que les Mahorais qui le sont restés. Il n'en reste pas moins vrai que la littérature francophone tend à s'orienter vers une

distinction de, plutôt que vers une assimilation par, la littérature française.

4. Conclusion

En conclusion, plusieurs pistes ont ici été suivies pour articuler la poétique et le politique dans le cas de la littérature francophone de l'archipel des Comores. L'absence d'unité politique actuelle conditionne ou non une absence d'unité poétique. Dans ce cadre conflictuel, l'usage du singulier comme du pluriel est problématique, de même que les découpages effectués. En ce sens, afin de sortir de l'opposition entre Mayotte et le reste des Comores, on peut chercher à unifier l'archipel, ou au contraire à la découper en quatre parties, voire, solution intermédiaire, à proposer deux groupes de deux. On a également aperçu que la poétique ne jouait pas seulement avec le politique, mais qu'elle était un lieu d'échange entre le politique et le linguistique. Dans ce contexte complexe où le poétique a du mal à s'émanciper du politique, ce qui n'étonne pas dans le cas d'une littérature émergente, voire mineure, il convient de ne pas instrumentaliser le discours littéraire critique, mais de le rendre heuristique en accumulant des faits littéraires sur chacune des quatre îles, pour analyser la littérature francophone de chacune des îles des Comores, avant de synthétiser les littératures de l'Archipel des Comores pour voir si elles forment une littérature de l'Archipel des Comores, sans oublier de les replacer dans deux cadres heuristiques plus vastes, ceux des études francophones et postcoloniales.

Références :

- [1] Jean Martin, *Comores : quatre îles entre pirates et planteurs*, tome 1 « Razzias malgaches et rivalités internationales (fin XVIII^e - 1875) », Paris, L'Harmattan, 1983.
- [2] Tzvetan Todorov, *Critique de la critique*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1984.
- [3] Carole Beckett, *Anthologie d'introduction à la poésie comorienne d'expression française*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien », 1995.
- [4] Mohamed A. Toihiri, *La République des imberbes*, Paris, L'harmattan, coll. « Encres noires », 1985.
- [5] Nassurdine Ali Mhoumadi, *Le Roman de Mohamed Toihiri dans la littérature comorienne. Fiction d'un témoignage et témoignage d'une fiction*, Paris, L'Harmattan, coll. « critiques littéraires », 2012.
- [6] [1] Ali Abdou Mdahoma, *Le Roman comorien de langue française*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques littéraires », 2012.
- [7] Mohamed Toihiri, *Le Kafir du Karthala (roman)*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1992.
- [8] Hamza Soilhaboud, *Un Coin de voile sur les Comores*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien », 1994.
- [9] Salim Hatubou, *Le Sang de l'obéissance*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1996.

- [10] Salim Hatubou, *L'Odeur du béton*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien », 1999.
- [11] Salim Hatubou, *Marâtre*, Moroni, Komédit, 2003.
- [12] Saïd Ahmed Sast, *Le Crépuscule des baobabs (roman)*, Moroni, Komedit, 2001.
- [13] Salim Hatubou, *Hamouro*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien », 2005.
- [14] Aboubacar Saïd Salim, *Le Bal des mercenaires (roman)*, Moroni, Komedit, 2009.
- [15] Andhume Houmadi, *Aux Parfums des îles*, Moroni, Komedit, 2005.
- [16] Abdou Salam Baco, *Brûlante est ma terre*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1991.
- [17] Nassur Attoumani, *Le Calvaire des baobabs*, Paris, L'Harmattan, coll. « Lettres de l'Océan Indien », 2000.
- [18] Nassur Attoumani, *Nerf de bœuf (roman)*, Paris, L'Harmattan, « Lettres de l'Océan Indien », 2000.
- [19] Ali Abdou Mdahoma, *Le Roman comorien de langue française*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques littéraires », 2012.
- [20] Daniel Ahmed-Café, *La Sagesse populaire de l'île d'Anjouan (Comores)*, Moroni, Komédit, 2013.
- [21] Christophe Cosker, *Petite histoire des lettres francophones à Mayotte*, Paris, Anibwé, 2015.
- [22] Mohamed Ahmed Chamanga, *Initiation à la grammaire comorienne. Le Shingazidja*, Moissy-Cramayel, coelacanth, 2015.
- [23] Jean-Luc Raharimanana & Magali Nirina-Marson, *Les Comores : une littérature en archipel*, Lecce, Alliance française, 2011.
- [24] « Introduction à une littérature en archipels. Les « COM'OR ! », un champ littéraire spécifique : « natif natal », p. 89-120.
- [25] « Une satire politique d'une férocité hilarante », p. 121-142.
- [26] Abdoulatuf Bacar, *Comment se lit le roman postcolonial ? Cas des îles Comores : La République des imberbes et le bal des mercenaires*, Éditions de la lune, 2009.
- [27] Edward W. Saïd, *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 1980.
- [28] Nassur Attoumani, *La Fille du polygame*, Paris, L'Harmattan, coll. « Encres noires », 1992, p. 18.



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Problèmes linguistiques des États francophones et gestion du multilinguisme : le cas du Sénégal

Ngari Diouf

Département de Linguistique et Sciences du Langage, Faculté des Lettres et Sciences Humaines ; Université Cheikh Anta Diop de Dakar ; BP 5005, Dakar-Fann (Sénégal)

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Politique linguistique Planification linguistique Multilinguisme</p> <p>*Correspondance : ngarino2000@yahoo.fr</p>	<p>Le Sénégal, comme beaucoup d'États francophones d'Afrique, est confronté à une situation de coexistence et de contact de langues qui nécessite une gestion du multilinguisme à travers une politique et une planification linguistiques. Dans ce cadre, l'État du Sénégal a réglementé ses problèmes linguistiques. Cet article s'inscrit ainsi dans le cadre général et théorique du contact de langues et dans le domaine spécifique de la planification linguistique. Son objet est de faire une analyse de la situation de la planification linguistique du Sénégal, et de proposer une alternative allant dans le sens d'une meilleure prise en compte des volontés politico-linguistiques des citoyens. Car une planification linguistique ne fait pas toujours l'objet d'un consensus et n'est pas toujours à l'abri des controverses et des revendications identitaires, qui doivent toujours être prises en considération pour de futures décisions de politique linguistique.</p>

1. Introduction

Comme la plupart des pays du monde, le Sénégal est caractérisé par un multilinguisme avéré : l'on y dénombre une quarantaine de langues dont celles du groupe ouest-atlantique, une trentaine (Greenberg, 1953 ; Sapir, 1971 in Moreau M.-L. et Thiam N.) [12], auxquelles on peut adjoindre quelques langues du groupe mandé et d'autres de pays africains et européens. Cette diversité linguistique sur le territoire met le locuteur sénégalais dans la situation décrite par David Cristal (2000) lorsqu'il affirme que « *le multilinguisme est le mode de vie naturelle de la plupart des individus* ». Une telle situation linguistique exige une gestion politico-linguistique adaptée au contexte. Dans sa Constitution de mars 2016, l'État sénégalais accorde le statut de *langue officielle* au français en adoptant le régime juridique d'*unilinguisme officiel*, et celui de *langue nationale* à 6 langues sénégalaises : wolof, sérère, diola, poular, malinké et soninké, à travers une conception pluraliste et sélective de *langue nationale*. En effet, l'on accorde le statut de « *langue nationale* » à plusieurs langues, mais uniquement à des langues codifiées et sélectionnées. De ce fait, certaines langues qui sont parlées par des groupes ethniques et linguistiques du territoire sénégalais ne bénéficient pas du statut de langue nationale, et

se contentent d'être des langues vernaculaires voire grégaires.

Dans cette situation sociolinguistique, se pose le problème des fonctions assumées par les différentes langues en présence. Langue officielle, le français est employé en situation formelle et écrite : adresses officielles comme les discours officiels, les demandes d'emploi, les lettres de motivation, le curriculum vitae, le journal officiel, etc. De son côté, le wolof s'arroge le droit de servir de langue du marché, de langue des communications interethniques, bref de langue de communication sociale, en situation informelle mais aussi de plus en plus en situation formelle. Quant aux autres langues locales, elles se limitent à assurer la communication à l'intérieur du groupe ethnique. Ainsi considérée, la situation linguistique du Sénégal se révèle diglossique. Mieux encore, nous avons une diglossie enchâssée, avec un emboîtement de deux diglossies : une diglossie 1 (français-wolof) et une diglossie 2 (wolof-autres langues du Sénégal).

Qu'en est-il de la politique linguistique du Sénégal face à cette situation complexe ? Comment l'État sénégalais a-t-il géré le multilinguisme ? Le statut institutionnel de la langue wolof est-il adapté à son usage réel par la population sénégalaise et à son utilité sociale ? Le français peut-il continuer d'être la seule langue officielle du Sénégal, alors que, de fait,

le wolof est la langue la plus parlée ? Quelle stratégie l'État a-t-il adopté face à cette situation sociolinguistique, et pour pallier toute éventualité de réaction/revendication identitaire de quelque groupe ethnico-linguistique ?

Voilà les questions que nous nous proposons d'aborder dans ce travail à travers une analyse de la politique linguistique du Sénégal, qui sera essentiellement fondée sur des questionnaires d'enquêtes effectués en milieux urbains : à Mbour et à Dakar.

2. Matériels et méthodes

2.1. Le corpus

Il est constitué de données obtenues à partir de la méthode de l'observation indirecte par questionnaire. Pour Pierre Dumont et Bruno Maurer, *l'observation indirecte* est celle qui se fait « par questionnaire ou entretien (...) Il s'agit d'interroger le sujet sur ce qu'il fait, ce qu'il dit. Pour ce qui est des entretiens, l'entretien semi directif donne les meilleurs résultats, en permettant au sujet de construire son discours, de s'investir tout en abordant des topiques choisies à l'avance par l'interviewer. » (Dumont et Maurer) [6].

L'observation indirecte par questionnaire a consisté ici, pour nous, à interroger les antiquaires, les étudiants et le directeur des programmes de la chaîne de télévision publique du Sénégal (la RTS1) sur différents aspects de la politique linguistique du Sénégal et l'usage des différentes langues en coexistence, à travers des questionnaires d'enquête établis par l'enquêteur et moulés en fonction des besoins de l'enquête. De ce fait, les questions, dont certaines sont fermées et d'autres ouvertes, ont porté sur la nécessité ou non de promouvoir le wolof au statut de langue officielle, à côté du français ; les raisons pour lesquelles l'on devrait ou non effectuer cette promotion du wolof ; l'impératif ou non de laisser le français demeurer langue officielle du Sénégal ; la ou les langue(s) employée(s) par les locuteurs sénégalais, selon les situations de communication, le cadre de l'échange, l'interlocuteur, la cible du discours ou de la conversation, etc.

Ce corpus est formé de trois parties qui s'intéressent à deux volets différents de « *la vie des langues* » au Sénégal (Faye Souleymane [8] ; Juilliard Caroline [11]). La première partie a été soumise aux « antiquaires »¹ de Mbour, la deuxième

a été administrée à des étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, et la troisième a été proposée à une personne bien indiquée pour informer sur l'usage des langues à la RTS1 : le directeur des programmes. La partie administrée aux antiquaires et celle soumise au directeur des programmes de la RTS1 portaient essentiellement sur l'usage des langues, et celle proposée aux étudiants s'intéressait à la politique linguistique du Sénégal. Les étudiants ont été, au préalable, initiés aux concepts de *langue officielle* et de *langue nationale*, afin qu'aucune confusion entre ces concepts ne soit possible et que les questions soient bien comprises par nos enquêtés. Les étudiants ont alors répondu par écrit.

Les questionnaires ont été distribués, présentés et expliqués par nous-mêmes à nos enquêtés. Et le sigle QE suivi d'un chiffre (par exemple QE12) signifie Questionnaire Etudiant n°12, le chiffre indiquant le numéro d'ordre de remise du questionnaire à l'étudiant. Peu scolarisés dans son ensemble, le groupe des antiquaires nous a paru peu adapté à l'enquête sur la politique linguistique du Sénégal, du fait que les questions, techniques, pourraient être peu comprises. L'occasion s'était présentée lors d'une descente sur le terrain en janvier 2017 pour d'autres types de recherches, mais nous avons pris l'option de ne pas leur administrer le questionnaire sur la politique linguistique. Nous leur avons soumis celui qui porte sur l'usage des langues, auquel ils ont répondu oralement, et l'enquêteur fut chargé de la transcription orthographique des réponses. Le choix du groupe des antiquaires est motivé par le fait qu'ils ont pour unique occupation d'accompagner les touristes en ville ou en excursion, et de leur expliquer et les aider à connaître et à comprendre tout ce qu'ils rencontreront, et ceci en langue française. Il devient alors pour nous intéressant d'appréhender leur relation avec le – et leur usage du – français.

2.2. L'enquête

L'enquête a été menée à Mbour en 2011 et en 2017, et à Dakar en 2017 par nous-même auprès d'informateurs cibles : le directeur des programmes de la chaîne de télévision nationale (la RTS1), les « antiquaires » de Mbour, et les étudiants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Elle a porté sur trois questionnaires préétablis qui ont été soumis au chargé des programmes de la chaîne de télévision nationale, à 30 antiquaires et à 100 étudiants. En effet, le directeur des programmes est la personne idéale pour nous informer sur le temps d'antenne attribué à chaque langue du Sénégal à la RTS1. De même, nous avons interrogé la moitié de la population des « antiquaires » de Mbour dont

¹ Les dictionnaires de langue française comme *Le Petit Larousse Illustré*, *Le Larousse de poche* et le *Dictionnaire universel francophone* conçoivent que l'antiquaire est un « vendeur d'objets d'art anciens » ou un « vendeur de curiosités africaines authentiques ou d'imitation ». Mais nous avons à Mbour une conception spécifique de ce terme : pour la population mbouraise, l'« antiquaire » est un accompagnateur de touristes qui attend un

pourboire de ceux-ci à la fin de l'accompagnement et qui fait de cet accompagnement un métier.

l'effectif tourne aux environs de 60. Enfin, le chiffre de 100 étudiants est relativement aléatoire, mais a l'avantage de faciliter le calcul des pourcentages dont nous aurons besoin afin d'effectuer nos estimations.

3. Résultats et discussion

3.1. La situation sociolinguistique du Sénégal

Une appréhension de la situation sociolinguistique du Sénégal révèle un phénomène de coexistence et de contact de plusieurs langues dans cette aire géographique. Phénomène plus général que *l'unilinguisme* (qui est une situation sociolinguistique exceptionnelle), le *multilinguisme* définit et caractérise fondamentalement, séculairement le Sénégal. Or, la présence de plusieurs langues dans un milieu conduit à un conflit linguistique, à une *compétition* des langues (Caitucoli Claude, 1990 : 163) du point de vue sociopolitique, et à un code-switching, à un code-mixing ou à une influence réciproque des différentes langues en présence d'un point de vue sociolinguistique. Pour Dialo en effet, les différentes langues du Sénégal se trouvent actuellement dans une situation de coexistence mais aussi de *confrontation*, et non de *convivialité harmonieuse* (Diop, 2002), du fait des statuts institutionnels et des rôles des différentes langues dans les pratiques quotidiennes des Sénégalais (Dialo [4]). En fait, et à ce titre, il existe un déséquilibre notoire entre les statuts politiques du français (langue officielle, et donc à statut très élevé) et du wolof (langue nationale, et donc à statut très peu élevé) d'une part, et les pratiques linguistiques quotidiennes des Sénégalais en français, langue parlée par environ 10% de la population (Calvet L.-J. [2]) et en wolof, langue parlée par environ 90% de la population (Gontier D. [9] ; Daff M., 1995 ; Ndao P. A., 1996 ; Calvet L.-J. [2] ; Verslys E., 2009 : 118), d'autre part. De fait, la situation sociolinguistique du Sénégal ressemble à celle du Mali où le bambara, langue véhiculaire, est parlé par environ 90% des populations (Calvet L.-J. [2]).

Les phénomènes de code-switching et code-mixing apparaissent particulièrement dans le discours des Sénégalais lors des débats aux radios et chaînes de télévision sénégalaises, surtout les chaînes privées qui connaissent un essor fulgurant depuis quelques décennies. Dans ces organes, le nombre croissant de journalistes spécialistes des langues nationales, fait qu'ils ont tendance à animer des émissions pendant lesquelles une partie est faite en langue française et une seconde, en langue wolof.

Dans la situation de contact de langues au Sénégal, nous assistons au phénomène d'influence réciproque des langues en présence. Dans ce sens, la langue wolof se révèle aussi bien pourvoyeuse que réceptrice d'influences. La raison de cette particularisation du wolof est la suivante : au Sénégal en milieu urbain, deux langues dominent à savoir le français, langue officielle et véhiculaire, et le wolof, langue nationale et véhiculaire. Ce faisant,

le paysage linguistique urbain du Sénégal est marqué par le **biliguisme véhiculaire** wolof-français qui représente, par ailleurs, la *diglossie 1* de la *diglossie enchâssée* français-wolof-autres langues sénégalaises. Cette position intermédiaire occupée par la langue wolof entre le français et les autres langues sénégalaises demeure un indice de son statut véhiculaire au Sénégal. Et dans le biliguisme français-wolof que nous avons ici, chaque langue assume des fonctions sociales : le français est la langue de l'administration écrite, la langue de communication internationale et la langue des communications écrites des Sénégalais, tandis que le wolof demeure *une* langue de l'administration orale, *une* langue d'enseignement (depuis 2013 avec les projets ELAN-Afrique et LASCOLAF en expérimentation), *une* langue véhiculaire qui assume la fonction de langue des communications orales des Sénégalais, parlée par environ 90% des locuteurs et, partant, la langue des villes, des citoyens et celle d'intégration en milieu urbain² (Juillard [11] ; Diouf [5]).

Ainsi considérée, la situation sociolinguistique du Sénégal se présente sous la forme d'une *diglossie avec biliguisme* français-wolof. En effet, les locuteurs sénégalais parlent par un choix délibéré, en fonction de la situation de communication, la variété haute (le français) ou la variété basse (le wolof) ou encore procèdent à une alternance de langues français-wolof.

Dans cette situation de coexistence de langues, le phénomène de mélange des langues devient inévitable. Les écoute-observations auxquelles nous nous sommes livrés depuis près de deux décennies ont fait état d'un wolof fortement influencé par les autres langues en présence, surtout le français, l'anglais, l'arabe et le poular. De même, le français parlé du Sénégal porte les empreintes de langues comme le wolof et l'anglais, et, dans une moindre mesure, l'arabe lorsqu'il s'agit d'évoquer des faits religieux musulmans. Ainsi, il fait état de « *sénégalismes* » qui se manifestent par des emprunts lexicaux, des calques sémantiques et syntaxiques, d'interférences lexicales et stylistiques, entre autres. De ce fait, le contact avec les langues africaines du Sénégal et les réalités socioculturelles locales a favorisé un enrichissement lexical et stylistique du français du Sénégal, à travers le phénomène de « *tropicalisation* », de « *naturalisation* »³ (Diouf Abdou, préface de Ndiaye-

² Etudiant le « plurilinguisme » à Ziguinchor, Caroline Juillard a démontré avec minutie la véhicularité et le dynamisme du wolof en milieu urbain. Cette langue se serait imposée aux locuteurs de Ziguinchor et dans presque tous les domaines de la vie citadine.

³ Selon Abdou Diouf, le français du Sénégal porte « la marque de l'histoire nationale » avec par exemple l'empreinte des spécificités géographiques, botaniques, géologiques propres au Sénégal ou encore, à travers emprunts et calques aux langues sénégalaises. De ce fait, il est adapté par les Sénégalais de façon à exprimer leur univers, leur vision du monde et leurs réalités quotidiennes.

Corréard [16]) et d' « *acclimatation* »⁴ (Calvet L.J. [2]) de ce langage. En effet, dans le discours des Sénégalais en français, l'on note l'existence d'un fonds lexical ou affixal wolof. Ce phénomène se manifeste essentiellement dans le langage des hommes politiques et dans celui des journalistes-analystes du discours politique chez qui apparaissent des énoncés où la structure associe, à une base wolof, un système de dérivation affixale français. Dans ce sens, la lexie *doolécration*, attestée dans le discours oral des hommes politiques sénégalais et des journalistes-analystes du discours politique, exemplifie ce propos. Dans cette lexie, l'on retrouve le radical wolof *doolé-* (force) auquel est adjoint le suffixe nominal français *-cratie* (gouvernement) afin de suggérer un type de gestion du pouvoir par les hommes politiques : un pouvoir qui use de la force comme méthode de gestion, de dissuasion.

Le recours à des formes lexicales et langagières hybrides wolof-français s'explique très souvent par la place de ces deux langues dans la vie linguistique du Sénégal. En position de variété haute dans la diglossie 1 français-wolof, le français se trouve parfois devoir exprimer des réalités qui relèvent de domaines traditionnels et/ou purement sénégalais. Dans de pareils cas, il ne pourra faire convenablement cas des dites-réalités qu'en « se tropicalisant », en « se colorant », en *se sénégalisant*. En effet, seul un recours à l'emprunt aux langues sénégalaises, et particulièrement à la langue wolof, à l'alternance lexicale ou à l'alternance de langues, ou encore au code-switching ou code-mixing, aidera à rendre compte de ces réalités locales.

La coexistence entre le français et les langues africaines du Sénégal a donné naissance à des langages hybrides, à travers des lexies et des structures linguistiques composites. En effet, beaucoup de locuteurs sénégalais, lors de leurs communications en français ou en wolof par exemple, emploient des lexies et des structures qui appartiennent à deux ou plusieurs langues. L'énoncé suivant, que nous avons entendu plusieurs fois, attesté chez des locuteurs sénégalais (oral d'étudiants, de jeunes pêcheurs, de jeunes élèves, etc.) en communication en langue wolof, exemplifie ce propos : « Boy, kaay niou dem gallé waay ! ».

Ici, trois langues en présence au Sénégal surgissent dans cet énoncé : anglais (« boy »), poular (« gallé ») et wolof (« kaay niou dem »). Cet énoncé hybride,

composite, caractéristique de l'urbanité, est formé ainsi des termes et expression anglais, poular et wolof.

Conscient du phénomène de conflit entre le français et les langues africaines, les Ministres de l'Éducation des États francophones, lors du « Sommet de la Francophonie sur l'Éducation », tenu à Dakar en 1989, faisaient allusion à l'impératif d'un partenariat français-langues africaines. Dans cette perspective, les conclusions dudit Sommet stipulaient la mise en place de politiques linguistiques des États francophones qui favoriseraient l'organisation et la promotion d'un véritable « *partenariat linguistique entre le français et les langues nationales* ».

3.2. Analyses des données

3.2.1. Les usages linguistiques

3.2.1.1. Le français, langue officielle

Au Sénégal, il existe une multitude de langues en coexistence sur le territoire national. S'est posé alors le problème du choix des statuts des langues en présence. De ce fait, les décideurs politiques sénégalais ont opté pour une seule langue officielle (le français) et, parmi la quarantaine de langues parlées au Sénégal, de ne choisir que six (06) pour leur attribuer le statut de *langue nationale*. Le français demeure ainsi *la - et la seule -* langue officielle. Malgré les nombreuses révisions constitutionnelles, l'État sénégalais, à travers les législateurs, n'a pas daigné procéder à une quelconque modification sur le statut d'unilinguisme officiel du français. Il n'a pas non plus pensé à la possibilité d'ajouter au français une autre langue sénégalaise afin d'accéder à un bilinguisme officiel, comme c'est le cas du Canada : français et anglais (Constitution de 1993) ; du Cameroun : français et anglais (Constitution de 1961) ; de la Centrafrique : français et sango (Constitution de 1991) ; etc.

Afin d'en savoir un peu plus sur l'avis des étudiants sur la problématique de la langue officielle du Sénégal, nous leur avons demandé si le français doit être langue officielle du Sénégal. Et les réponses des étudiants à cette question corroborent l'idée de la nécessité de laisser le français demeurer la langue officielle du Sénégal. En effet, sur 100 étudiants interrogés, les 62 estiment que cette langue doit rester langue officielle (62%), les 36 pensent que le français ne doit plus être langue officielle du pays (36%), et les 02 affichent la neutralité en n'étant ni pour ni contre l'idée que le français soit ou non langue officielle du Sénégal : l'un n'a coché ni l'une ni l'autre case, tandis que l'autre coche les deux cases.

Ces pourcentages sont très indicateurs du choix des étudiants qui estiment à 62% que le français – et pas une autre langue du Sénégal – doit être la langue officielle du pays.

Le choix politique du législateur sénégalais – qui rime bien avec la volonté manifeste des étudiants –

⁴ Pour Louis-Jean Calvet, le français a subi en Afrique en général et au Sénégal en particulier une véritable adaptation voire une *acclimatation*. Il y aurait *acclimatation* « lorsqu'une espèce animale ou végétale déplacée survit dans son nouveau milieu, mais ne s'y reproduit pas » et *acclimatation* « lorsqu'elle y survit et s'y reproduit ». Or, au Sénégal, l'usage de cette langue génère de nouveaux mots hybrides, soit à radical français et à désinence wolof, soit à radical wolof et à désinence française. De ce fait, une forme locale de cette langue apparaît lentement.

a pour but de chercher à attribuer le statut de langue officielle à la langue, parmi toutes celles qui coexistent, qui peut assumer pleinement – et qui assume effectivement – la fonction de langue de communication internationale du Sénégal, d'unique langue de l'administration écrite, de langue/médium d'enseignement à côté du wolof en expérimentation, de langue des médias en concurrence avec les autres langues sénégalaises, etc. Et même lorsque les langues locales ont commencé à jouer certains rôles, naguère exclusifs au français, le français est resté langue officielle.

Du point de vue socioculturel, un tel comportement politico-linguistique du législateur sénégalais ne manque pas de susciter des attitudes voire des revendications identitaires à travers des manifestations *d'insécurité linguistique identitaire* chez les locuteurs des langues minorées. Et pour cause et à juste titre, une langue sénégalaise, en l'occurrence le wolof, se révèle plus utile et plus importante que le français dans la vie quotidienne des Sénégalais. En effet, langue véhiculaire du pays, le wolof est la langue des villes, la langue du marché, bref la langue des communications sociales et vis-à-vis de laquelle les Sénégalais éprouvent un sentiment d'appartenance à un titre ou à un autre.

Cependant, si le français jouit d'un statut privilégié d'un point de vue statutaire, il ne bénéficie pas pour autant d'une pratique quotidienne fréquente chez les locuteurs sénégalais. Pour en avoir une idée nette, nous avons demandé aux antiquaires de Mbour la langue qu'ils emploient à la maison, dans la rue et avec les touristes.

Et une analyse de leurs réponses fait état de ce qui suit :

Sur 30 antiquaires interrogés, les 30 disent employer le français avec les touristes ; mais aucun antiquaire n'affirme parler français en famille ou dans la rue. En fait, ils utilisent le français presque exclusivement avec les touristes. Ceci semble s'expliquer par la donnée sociologique suivante : l'utilisation du français dans les couches défavorisées de la population mbouraise est mal appréciée. La principale cause de ce fait est que, même si le français a le statut de langue officielle du Sénégal, les parents dans ces familles n'ont généralement pas une compétence en français et déprécient l'utilisation au sein de l'espace familial d'une langue qu'ils ne comprennent pas. Les antiquaires ne parlent alors le français qu'en dehors de l'espace familial. Et même en dehors du cadre familial, ils semblent porter leur préférence sur l'usage des langues autochtones du Sénégal au détriment du français. En effet, nous rappelons que lors de leurs communications en langue française, au moment où ils montrent aux touristes la ville, toute parole adressée à un individu qui n'est pas un touriste – qu'il soit un autre antiquaire ou nous-même enquêteur c'est-à-dire quelqu'un censé comprendre le français – est émise en langue sénégalaise autre que le français. La cause de ce fait

est la suivante : dans la communauté sociale mbouraise, parler français, en dehors des situations où l'on y est obligé, révèle un manque de simplicité, un désir de se faire voir. En revanche, parler un wolof dans lequel on retrouve des termes français montre qu'on est instruit, qu'on n'est pas analphabète, mais qu'on sait rester simple et en communion linguistique avec les populations. Cette idéologie persiste encore chez les antiquaires. Voilà pourquoi ils optent pour la langue wolof dans les situations de communication où ils ont cette possibilité (nous reviendrons sur l'emploi des langues premières des locuteurs en famille ou dans la rue plus loin).

3.2.1.2. Le wolof et les autres langues du Sénégal

Le français, langue officielle, était la langue des institutions politiques, de l'administration, des médias, de l'enseignement public et privé. Mais, depuis quelques années, elle commence à subir la concurrence de la langue wolof dans beaucoup de secteurs de la vie active. De fait, le français demeure seule langue officielle. Toutefois, dans des institutions politiques comme l'Assemblée Nationale ainsi que d'autres, il coexiste désormais avec les langues nationales, contrairement à la situation des années 1990 (Moreau et Thiam [13]). De même, le français est encore langue de l'administration écrite, mais subit la rude concurrence de la langue wolof dès qu'il s'agit de la communication orale entre membres de l'administration. Dans les médias (radios, télévision, presse), et surtout dans la « presse parlée », le wolof s'empare de la part du lion. En effet, beaucoup d'émissions, de magazines, etc. sont faits ou bien en langue nationale, ou bien en français et en langue nationale, le wolof étant la langue nationale la plus employée dans cette circonstance. Néanmoins, s'il s'agit du journal en langue nationale à la RTS1, il est fait en plusieurs langues, à savoir le wolof, le diola, le sérère, le poular, le balante, le soninké et le manding. Mais là encore, le temps d'antenne quotidien du wolof (120 minutes en moyenne) est supérieur aux temps d'antenne quotidiens des six autres langues nationales réunis (102 minutes en moyenne). De ce fait, le temps d'antenne hebdomadaire ou mensuel du wolof (3.600 minutes) est corrélativement supérieur aux temps d'antenne hebdomadaires ou mensuels attribués aux six autres langues nationales réunis (3.060 minutes) (Ousmane Sy, juin 2017)⁵. Toutefois, la situation des usages linguistiques actuels de ces langues semble aller, au fur et à mesure, au profit des langues nationales autres que le wolof. En effet,

⁵ Nous avons, dans le cadre de nos enquêtes de terrain, réalisé une observation indirecte par questionnaire avec Ousmane Sy, directeur des programmes de la RTS1, le vendredi 09 juin 2017 à 11 heures à son bureau à la RTS1. Les questions ont essentiellement porté sur les langues en usage à la RTS1 et le temps d'antenne quotidien, hebdomadaire ou mensuel réservé à chacune de ces langues pour réaliser le journal, les émissions et magazines.

dans le passé, le temps d'antenne quotidien du wolof était au moins égal au double des temps d'antenne hebdomadaires des autres langues locales réunis (Faye S. [8]). Cependant, le français reste toujours la langue la plus employée à la RTS1, malgré les progrès notés dans l'usage progressif des langues nationales. Même si beaucoup de Ministres sénégalais, lorsqu'ils sont invités à une émission à la RTS1 ou sont interviewés pour faire passer quelque information, proposent que l'émission ou l'interview se fassent en langue nationale « *wolof plutôt qu'en français pour atteindre la cible* » (Sy, juin 2017). Enfin, dans l'enseignement public et particulièrement dans l'enseignement élémentaire, l'expérimentation des projets Elan-Afrique et LASCOLAF a fini de prouver que le français n'est plus, au Sénégal, la seule langue d'enseignement. L'idée selon laquelle un apprentissage par l'enfant dans sa langue maternelle pendant le cycle fondamental (lors des trois premières années) avant de continuer le reste du cycle primaire en langue française conduit à de meilleurs résultats à l'examen de fin de cycle élémentaire, a conduit l'État sénégalais à expérimenter, depuis respectivement 2010 et 2013, un enseignement bilingue français-wolof dans des établissements d'enseignement élémentaire public au Sénégal.

La raison de ce choix exclusif du wolof est liée à son rôle dans les communications sociales. Langue de grande diffusion dans toutes les villes du Sénégal - et même dans les villages contrairement à la situation des années 1990 -, langue sous-régionale, le wolof joue le rôle de langue véhiculaire à côté du français : c'est la langue du marché, du commerce, des communications interethniques et la langue d'intégration en milieu urbain (Diouf N. [5] ; Faye S. [8]). Selon Souleymane Faye en effet, le wolof est « *la langue la plus importante, la langue nationale dominante* » sur le plan des usages linguistiques des Sénégalais. Il doit ce statut à l'histoire politique, économique et administrative du pays. Mieux, l'on note une dynamique évolutive du wolof au Sénégal, en face d'une dynamique régressive des autres langues locales. Ce phénomène sociolinguistique est intimement lié à l'urbanisation croissante des populations sénégalaises, et pousse Souleymane Faye à s'inquiéter sur les risques d' « *un véritable processus de phagocytose linguistique qui met en péril toutes les minorités linguistiques, et qui pourrait aboutir, à long terme, à la disparition de ces langues minoritaires* » (Faye S. [8]).

La raison principale de cette position du chercheur sénégalais est que ces autres langues locales du Sénégal demeurent des langues nationales, voire vernaculaires assumant exclusivement la fonction de langue de communication intra ethnique. Pire, certaines d'entre elles - celles non codifiées et même quelques-unes qui sont codifiées - ne bénéficient même pas du statut de *langue nationale*. De ce fait, celles-ci ne peuvent pas « *prétendre de droit à une quelconque prise en charge dans les*

affaires officielles en matière de promotion et de développement des langues nationales » (Moreau M.-L. et Thiam N. [13]), à travers par exemple un temps d'antenne à une chaîne de radio ou de télévision publique ou privée, ou encore une considération de la part du législateur sénégalais. Or, les « langues nationales » bénéficient de tous ces privilèges, de fait, ainsi que d'autres.

Afin d'appréhender la position de la langue wolof parmi les langues du Sénégal, nous avons demandé aux étudiants si cette langue devait être promue langue officielle du pays. Et les résultats sont favorables à cette idée. En effet, sur 100 étudiants interrogés, 55 sont favorables à une promotion du wolof au statut de langue officielle (55%), 44 sont défavorables (44%), tandis que 01 étudiant n'est ni pour ni contre.

Une analyse de ces réponses en rapport avec la question portant sur la nécessité de laisser le français demeurer la langue officielle du Sénégal, montre que le wolof jouit d'un préjugé très favorable chez les étudiants. Si 55% parmi eux souhaitent que le wolof soit promu langue officielle, 36% parmi eux ne sont pas favorables à la position hégémonique du français, langue officielle. Ainsi, ceux-ci auraient plutôt préféré soit que le wolof deviennent langue officielle à côté du français (à travers le régime politique de bilinguisme officiel), soit que le wolof devienne langue officielle en lieu et place du français.

Cependant, cette précision n'a pas été prévue par le questionnaire et pourrait faire l'objet d'une question lors de nos recherches à venir.

Enfin, toujours dans la perspective d'une appréhension de la pratique quotidienne des langues au Sénégal, nous avons demandé aux antiquaires la (ou les) langue(s) qu'ils emploient en famille et dans la rue. Et une analyse de leurs réponses manifeste ce qui suit :

Sur trente antiquaires interrogés, 17 disent parler wolof à la maison, 9 affirment employer le « peul » ou « toucouleur » en famille, 3 indiquent utiliser le sérère chez eux, et enfin, 1 seul dit parler diola à la maison. Or, une appréhension de la variable « ethnique » permet de se rendre compte que nous avons affaire à 5 antiquaires d'ethnie et de langue première wolof (wolof et lébou), 11 antiquaires d'ethnie et de langue première poular (peul, toucouleur, lawbé et soussou), 10 antiquaires d'ethnie et de langue première sérère, 2 antiquaires d'ethnie et de langue première diola, 1 antiquaire d'ethnie et de langue première sarakholé, et 1 antiquaire d'ethnie et de langue première mandingue. Cette donnée sociolinguistique révèle que sur 17 antiquaires qui parlent wolof en famille, 12 ne sont pas d'ethnie et de langue première wolof alors qu'ils font de cette langue un moyen de communication familiale. De même, sur les 10 antiquaires d'ethnie et de langue première sérère, 7 ont fait du wolof une langue de communication familiale. En outre, sur 11 antiquaires d'ethnie et de

langue première poular, 2 ont fait du wolof un moyen de communication familiale. Enfin, 3 antiquaires d'ethnie et langue première diola, sarakholé et mandingue ont adopté le wolof comme langue de communication familiale. En somme, sur 30 locuteurs ciblés, 12 ont fait du wolof un moyen de communication familiale, alors qu'ils ne sont pas d'ethnie wolof. Ce qui fait état d'un usage dynamique du wolof en contexte familial à Mbour.

Mieux encore, la question portant sur la langue utilisée dans la rue se révèle plus évocatrice de la vitalité sociolinguistique du wolof en milieu urbain. En effet, les trente antiquaires enquêtés prétendent tous parler wolof. Autrement dit, aucun antiquaire, parmi ces 30, n'emploie le français ou une autre langue sénégalaise dans la rue.

De même, aucun antiquaire n'a déclaré parler le français en famille. C'est plutôt la langue wolof ou une autre langue sénégalaise qui est employée en famille.

En somme, une appréhension de l'usage des langues au Sénégal fait état de ce qui suit : les langues africaines du Sénégal, et particulièrement le wolof, sont de plus en plus utilisées dans des domaines qui, naguère, étaient l'apanage du français. Cette donnée sociolinguistique sous-tend une dynamique linguistique évolutive, une expansion du wolof dans les communications quotidiennes des Sénégalais. En conséquence de cette donnée sociolinguistique, des voix, depuis quelques temps, s'élèvent au Sénégal en faveur d'une promotion du wolof au statut de langue officielle, à côté du français.

3.2.2. Le discours épilinguistique

Le Sénégal, comme beaucoup d'autres États africains à l'instar du Mali, se caractérise par une distorsion importante entre les statuts et les corpus du français et de la langue véhiculaire, ici le wolof. En effet, le français se caractérise par un statut très élevé et un corpus très faible : langue officielle, il n'est parlé que par environ 10% des locuteurs (Gontier D. [9] ; Calvet L.-J. [2]), et ces 10% de Sénégalais ne l'emploient que dans quelques circonstances de la vie active : essentiellement en situation formelle comme dans le cadre du travail où cet usage est fort recommandé et valorisant. Et même dans ce cadre, le français est utilisé à l'écrit et relativement peu, à l'oral. Le français est donc employé lorsqu'on y est presque obligé. En fait, la réponse des enquêtés aux questions relatives à sa fréquence d'emploi démontre, à suffisance, qu'il n'est utilisé qu'occasionnellement, en situations formelles et, le plus souvent, lorsque le locuteur n'a pas le choix. Car même dans beaucoup de situations formelles, les Sénégalais optent pour un usage de la langue wolof. Peu parmi eux utilisent fréquemment le français. De son côté, le wolof est marqué par la situation inverse : un statut très faible et un corpus très élevé, car parlé par environ 90% de la population sénégalaise, alors qu'il est langue nationale, donc un statut peu élevé (environ 10%).

De ce fait, nous assistons à une situation de déséquilibre aussi bien pour le français que pour le wolof.

De telles données sociolinguistiques posent le problème de l'adaptation de la situation de la planification linguistique du Sénégal à la réalité quotidienne et à « *la vie des langues* » au Sénégal. Le wolof, « *langue du peuple* », est-il dans des dispositions de pouvoir devenir langue officielle à côté du français, à travers le régime juridico-politique de *bilinguisme officiel* ? Car la tendance dynamique du wolof ne cesse de croître au fil des années et aux dépens du français et des autres langues sénégalaises. Mieux encore, les manifestations identitaires tendant à la promotion du wolof se font de plus en plus sentir, même si elles n'ont pas encore atteint un niveau/seuil critique d'exigence. En effet, les réponses des enquêtés aux raisons pour lesquelles le wolof devait être promu langue officielle font état d'un dynamisme, d'une vitalité sociolinguistique de cette langue.

Certes, l'on parle très souvent d'une revalorisation des langues nationales du Sénégal, surtout dans les discours politiques de Sénégalais et autres. Mais, ces affirmations restent encore théoriques et peu convaincantes, du fait qu'aucun acte concret posé ne va encore dans ce sens. D'un autre côté, les revendications culturelles et ethniques ne cessent de croître pour une meilleure prise en charge, une revalorisation des langues locales du Sénégal.

A la question « Le wolof doit-il être promu langue officielle du Sénégal ? », les étudiants que nous avons interrogés ont majoritairement répondu de façon favorable à la promotion du wolof au statut de langue officielle (55 % favorables contre 44 % défavorables et partants pour une langue wolof encore langue nationale : 1% de nos enquêtés affiche de la neutralité). Mieux, la question de savoir « Pourquoi ? » le wolof doit-il être promu langue officielle a permis d'obtenir des réponses très évocatrices de la nécessité de faire du wolof une seconde langue officielle du Sénégal. 55 % des étudiants interrogés estiment que la raison fondamentale est que le wolof est la langue de communication sociale du Sénégal, la langue la plus parlée au Sénégal, la langue de tous, une langue transnationale et sous régionale, etc. En effet, les quelques énoncés suivants, émis par des étudiants, exemplifient ce propos :

- « ... parce que c'est la langue la plus parlée, c'est la langue véhiculaire et pratiquement elle est parlée un peu partout au Sénégal : à la maison, à l'école et même dans les bureaux » **QE4**
- « ... parce que le wolof est la langue parlée (sic) presque partout : dans les maisons, les marchés, les médias. Elle est même de communication (sic) entre deux ethnies différents (sic) : par exemple quand un locuteur quitte d'une région (sic) à une autre la première rencontre qu'il fait avec un autre ils parleront sûrement (sic) wolof » **QE14**

- « ... parce que tous (sic) simplement c'est la langue qui est la plus adoptée par les locuteurs et qui peut faciliter la communication entre des locuteurs de différentes ethnies » **QE20**
- « ... parce qu'au Sénégal, le wolof est parlé dans presque tout le territoire national (sic) et c'est une langue parlée par d'autres ethnies pour communiquer. Deux communautés de différentes ethnies communique (sic) parfois en wolof » **QE22**
- « ... parce que la principale langue la plus parlée du Sénégal et la faire langue officielle (sic) au détriment du français participerais (sic) activement au développement du pays ... » **QE36**
- « ... parce que la plupart des sénégalais (sic) parle le wolof, c'est une langue qui n'est pas difficile à acquérir et il est souvent utilisé dans le milieu administratif et politique » **QE38**
- « ... parce que la langue wolof est parlée partout au Sénégal et facile à comprendre » **QE98**

Cependant, cette promotion du wolof ne peut être censée et efficace que si elle est corrélée à une valorisation de cette langue d'un point de vue psychosociologique. En effet, son intégration dans le système éducatif sénégalais par exemple ne doit pas s'arrêter à faire d'elle un médium d'enseignement. Il faut que cette langue soit dans des dispositions de devenir, comme le français, un facteur de promotion sociale : qu'elle permette d'accéder à un emploi dans la fonction publique, de prétendre à des postes de responsabilité nationale, etc. C'est à ce titre et à ce titre seulement qu'il pourrait être opportun de promouvoir le wolof au statut de seconde langue officielle du Sénégal.

4. Conclusion

Cette étude a permis de découvrir que la gestion du multilinguisme au Sénégal ne s'est pas faite sans difficultés : certaines décisions de planification linguistique suscitent de nouvelles revendications identitaires qui rendent encore plus complexe la politique linguistique du Sénégal. Car tout choix linguistique est considéré comme arbitraire et partisan par les citoyens de groupes linguistiques. Ainsi, la promotion du français au statut de seule langue officielle a entraîné des revendications d'une promotion du wolof au statut de langue officielle, encore à l'état embryonnaire.

De ce fait, la planification linguistique du Sénégal, qui a toujours été menée avec prudence depuis les indépendances, continue d'être très hésitante sur l'idée d'une officialisation de la langue wolof. Pourtant, beaucoup de Sénégalais (55%) sont favorables à une promotion du wolof au statut de langue officielle à travers le régime juridique de *bilinguisme officiel*.

Si nos enquêtés sont conscients de l'existence de problèmes linguistiques au Sénégal (81%), ils sont plus favorables au statut quo qu'à une dynamique des statuts des langues : le français est plébiscité au

statut de langue officielle du Sénégal. En effet, 62% des enquêtés sont favorables au maintien du français langue officielle, tandis que 38% d'entre eux ne souhaitent plus que le français demeure langue officielle. D'un autre côté, 55% de nos enquêtés militent en faveur du wolof comme langue officielle soit en lieu et place du français (17%) soit à côté du français (38%).

Ainsi, ce pourcentage non négligeable de Sénégalais qui militent en faveur d'une officialisation du wolof à côté du français, doit pousser le législateur sénégalais à être conscient de cette demande de plus en plus pressante. De ce fait, le français, première langue officielle, continuerait d'assumer les fonctions de langue de communication internationale du Sénégal, de langue des médias et de l'enseignement, de langue de l'administration écrite, et de langue des institutions publiques de l'État ; tandis que le wolof, seconde langue officielle, serait langue des communications orales, langue du marché et des villes, mais aussi langue des médias et de l'enseignement à côté du français.

Référence :

- [1] Calvet L.-J. [1994] Quel modèle sociolinguistique pour le Sénégal. *Langage et Société* 68 : 89-107.
- [2] Calvet L.-J. [2002] *Le Marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, 220 pp.
- [3] *Constitution de la République du Sénégal* [2016].
- [4] Dialo A. [2008] Incidences orales et écrites du contact wolof-français au Sénégal. *Sciences et Techniques du Langage* 5 : 85-110.
- [5] Diouf N. [2011] *Le français parlé au Sénégal en situation de contact de langues : approches linguistique et sociolinguistique du français des « antiquaires » de Mbour (Sénégal)*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, 441 pp.
- [6] Dumont P. et Maurer B. [1995] *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*.
- [7] Fal A. [1990] Les Politiques linguistiques africaines : tendances générales et perspectives. *Collection Langues et développement* : 67-72.
- [8] Faye S. [1987] Les Langues du Sénégal. *Réalités africaines et langue française* 21 : 1-13.
- [9] Gontier D. [1979] Contribution à une typologie des particularités lexicales du français au Sénégal. *Le français au Sénégal. Enquêtes et recherches* 4.
- [10] Juillard C. [1989] Le multilinguisme et la créativité dans les choix de langues à Ziguinchor. *Réalités africaines et langue française* 23 : 18-24.
- [11] Juillard C. [1995] *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor*, 336pp.
- [12] Maurer B. [2013] *Rapport LASCOLAF*.
- [13] Moreau M.-L. et Thiam N. [1999] Stratégies de communication et attitudes linguistiques d'un groupe minoré : le cas des manjak sénégalais. *Sciences et Techniques du langage* 3/4 : 79-107.
- [14] Nazam H. (dir.) [1995] *Lois et règlements linguistiques des États francophones*.

[15] Ndao P.-A. [1990] La question linguistique et le contexte sociopolitique. *Collection Langues et développement*, 437-447.

[16] Ndiaye-Corréard G. (dir.) [2006] *Les Mots du patrimoine : le Sénégal*, 600pp.

[17] Projet ELAN-Afrique [2010] *Initiative École et Langues Nationales en Afrique*.



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Évaluation et comparaison internationale du niveau de capital humain

Djistera Andrianasy Angelo.

Université de Toamasina, Faculté de droit, des sciences économiques et de gestion, B.P. 591, Toamasina, Madagascar.

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Capital humain Education Développement économique</p> <p>*Correspondance : angelo.djistera@yahoo.fr</p>	<p>Le capital humain est une variable essentielle dans le processus de développement économique. Les indicateurs relatifs à l'éducation formelle sont généralement retenus pour le mesurer. Cet article a pour objet d'estimer le stock moyen d'années d'éducation de la population active de 35 pays pour la période s'étendant de 1970 à 2010 en appliquant la méthode des inventaires perpétuels. L'observation des résultats montre que le niveau moyen de capital humain dans le monde augmente. Elle met également en évidence des écarts en matière de capital humain entre les pays en voie de développement, émergents et développés.</p>

1. Introduction

Les économistes ont depuis longtemps souligné l'importance du capital humain dans la société. Dans son ouvrage « Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations », Adam Smith [1] met l'accent sur l'influence de la main-d'œuvre sur la croissance économique. Il montre que la division du travail constitue la principale source de la croissance (qui est basée sur l'augmentation de la productivité) et du développement des échanges. La richesse des économies résulte largement de l'intensification de la division du travail et leur productivité augmente à mesure qu'elles spécialisent les activités de leur population active. L'accroissement de la production nationale provient de la division du travail dans la mesure où elle améliore l'aptitude et l'intelligence des travailleurs. En n'effectuant qu'une seule tâche, ces derniers évitent de perdre du temps pour apprendre et réaliser d'autres fonctions. Ils arrivent ainsi à mieux maîtriser cette tâche et à la réaliser sur une période plus courte. Elle doit également favoriser le progrès technique en permettant à un groupe d'individus de se consacrer uniquement à l'activité de recherche et d'innovation. Plus récemment, les théories de la croissance accordent un rôle crucial au capital humain (Nelson et Phelps [2], Lucas [3], Romer [4]).

Dans un tel contexte, plusieurs auteurs cherchent à évaluer le niveau de capital humain d'un ou de plusieurs pays. Il est courant d'utiliser les indicateurs relatifs à l'éducation formelle pour le mesurer. Des auteurs approximent en particulier le niveau général de capital humain d'un pays par son

stock global d'éducation. Barro et Lee construisent des indicateurs en utilisant la méthode des inventaires perpétuels, combinant les données du recensement et les taux de scolarisation [5]. Ils fournissent ainsi les nombres moyens d'années d'éducation de la population âgée de plus de 15 (25) ans pour un large échantillon de pays pour la période 1955-2000. Utilisant une méthodologie similaire, Soto et Cohen fournissent les années moyennes d'éducation pour la population âgée de plus de 15 ans, et leurs données couvrent la période 1960-2010 [6]. Par ailleurs, ces données sont utilisées dans plusieurs études empiriques sur la croissance économique (Barro et Sala-i-Martin [7], de la Fuente et Doménech [8], de Gregorio et Lee [10]). La construction de ces bases de données contribue ainsi au développement des travaux dans ce domaine. Cependant, elles ne permettent pas de faire des analyses en série temporelle.

D'autres travaux utilisent une autre version de la méthode des inventaires perpétuels pour obtenir des séries annuelles du nombre moyen d'années de scolarisation de la population active (Nehru et al. [11]; Wößmann [12]). Cependant, les données en matière de capital humain sont relativement rares, notamment pour les pays en développement. Le présent article décrit l'élaboration d'un indicateur de niveau de capital humain et fournit une estimation et une comparaison internationale de cette variable. Nous proposons une base de données annuelles sur le stock annuel d'éducation de la population active de plusieurs pays en utilisant la méthode des inventaires perpétuels, basée notamment sur les travaux de Nehru et al. et

de Wößmann. La suite du travail est organisée de la manière suivante :

- la deuxième section a pour objectif de définir et de souligner les caractéristiques du capital humain ;
- la troisième section présente la méthodologie et les sources de données utilisées ;
- la quatrième section est consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats ;
- la dernière section conclut le travail.

2. Le concept de capital humain : origine, définition et caractéristiques

Dans les années soixante, la littérature économique propose une formalisation rigoureuse du « capital humain » (Schultz [13] ; Becker [14]). Ces travaux considèrent la formation des individus comme un processus d'investissement qui consiste à accroître la productivité de la main-d'œuvre en la formant. Cette appellation s'explique par le fait qu'il s'agit d'une forme de capital qui est incorporée aux individus. Le capital humain est devenu un des concepts essentiels de l'analyse économique, même si l'association des individus au capital est parfois critiquée. Sen [15] a, par exemple, relevé que l'utilisation de ce concept conduit à réduire les êtres humains à des moyens de production¹. Toutefois, cette utilisation permet de mieux appréhender l'importance de la qualité de la main-d'œuvre dans la société.

Le capital humain prend particulièrement une place importante dans l'analyse de la croissance économique. La théorie néo-classique traditionnelle de la croissance prend en compte le capital humain parmi les facteurs de croissance. Mankiw et *al.* [16] l'ont notamment intégré dans le modèle de Solow [17]. Il prend également une place importante dans les nouvelles théories de la croissance².

Le capital humain se définit comme l'ensemble des éléments déterminant les capacités productives d'un individu, c'est-à-dire son aptitude à exercer des tâches spécifiques. Le stock de capital humain augmente en faisant des investissements, des dépenses concernant l'éducation, la formation professionnelle, la santé et l'alimentation, mais il subit une dépréciation au cours du temps (perte du savoir-faire et usure physique).

Dans une vision élargie, ce qu'on peut désigner par le « capital connaissance » des individus prend en compte la dimension sociale de l'éducation. L'éducation au sens large du terme inclut la formation pour des activités spécifiques, d'une part et l'apprentissage des règles sociales (ou civiques), d'autre part. Des individus bien éduqués sont plus

aptes à respecter les règles sociales ou les institutions et ils tiennent plus en compte l'importance de la formation. Par conséquent, ils vont investir plus intensément dans l'éducation en vue d'accroître leur revenu futur. Au niveau de la société dans son ensemble, ils vont accroître la production globale et le niveau de bien-être.

L'éducation constitue une composante essentielle du stock de connaissances détenu par les individus. Elle permet le développement des deux catégories de connaissances qui favorisent la productivité de la main-d'œuvre dans la production, à savoir l'aptitude technique et la connaissance des règles sociales et des systèmes de valeur, alors que les connaissances acquises dans le cadre du travail affectent essentiellement la compétence technique des travailleurs.

Rappelons que le capital humain est l'ensemble des connaissances détenues par les individus et qui agissent sur leur capacité productive. Dans un tel contexte, il convient de noter que ces connaissances concernent non seulement la compétence technique mais aussi la connaissance des règles du jeu de la société. L'assimilation du capital humain au stock de connaissances détenu par les individus permet de justifier l'utilisation, par les économistes, de l'éducation comme indicateur du capital humain. Le degré d'instruction peut être considéré comme une mesure approximative du capital humain puisque la contribution de la formation de base à la qualification de la force de travail est importante. La littérature sur la croissance économique admet notamment que l'éducation constitue la principale composante du capital humain (Self et Grabowski [18]). En améliorant la productivité du travail, et en générant des externalités positives, elle offre des avantages aux individus qui la détiennent et à la société dans son ensemble. Enfin, l'acquisition du capital humain peut passer par la formation, mais il convient de préciser, sur le plan conceptuel, la distinction entre l'aptitude et les différentes connaissances abstraites acquises par les individus. De plus, il peut y avoir une synergie entre les connaissances : la somme des connaissances acquises favorise l'aptitude de l'individu à maîtriser les connaissances techniques ou les technologies (Romer [19]).

Le capital humain est constitué des connaissances à la fois des technologies de production (c'est-à-dire de la compétence technique) et des règles sociales (ou du système de valeurs), mais il faut également prendre en considération l'état de santé des individus. Les travaux de Schultz et de Becker ont notamment défini le capital humain comme les investissements dans l'éducation, la formation des travailleurs, la santé, etc. Il a ainsi une double dimension selon cette acception. La productivité des individus dépend de leur niveau de connaissances

¹ Poulain (2001) a présenté une analyse critique de la notion de capital humain.

² Voir les travaux de Lucas (1988) et Romer (1990).

techniques qui constitue la composante *intangibile* du capital humain et de leur situation sanitaire qui est sa composante *tangible*.

L'état de santé (physique) des individus représente la dimension tangible du capital humain. Des individus en bonne santé sont plus aptes à apprendre, en vue d'accroître leurs connaissances. Le « capital santé » agit sur la productivité de la force de travail de différentes manières. En effet, la situation sanitaire, tant actuelle que passée agit sur le niveau d'aptitude de la main-d'œuvre courante. La santé des élèves influe sur leur aptitude à acquérir des connaissances. Ils peuvent notamment consacrer plus de temps à la formation et accroître leur capital humain lorsque leur santé est meilleure. Le niveau d'aptitude des travailleurs est également affecté par leur situation sanitaire. Par conséquent, l'état de santé des individus a bien un impact sur le niveau de capital humain de l'économie.

Au sens large, le capital humain peut être ainsi défini comme l'ensemble des éléments déterminant la productivité des individus. Pour Bosserelle [20], ce concept fait référence au stock de connaissances qui sont économiquement valorisables et incorporées aux individus. Cependant, il cite un certain nombre d'éléments constitutifs du capital humain parmi lesquels les qualifications, les connaissances générales ou techniques et l'état de santé (ou l'hygiène).

Le capital humain présente des caractéristiques communes avec les autres types de capital. Tout capital peut être perçu comme une ressource dans laquelle les agents économiques investissent dans le but d'obtenir un flux de revenus. En effet, tout capital est par définition productif. Il s'agit d'un investissement réalisé en temps et/ou en énergie. Le capital humain comporte également une dimension temporelle au cours de laquelle des investissements sont réalisés à une date donnée, et nous en retirons des avantages à une date future (OCDE [21]). De plus, il implique un renoncement à des avantages à court terme, puisque les individus ont pu consacrer le temps alloué à la formation au travail pour gagner immédiatement des revenus. Cependant, le capital humain a un certain nombre de spécificités par rapport aux autres formes de capital, notamment physique et financier.

Le capital humain ne peut pas être séparé des individus. Le fait qu'il soit incorporé aux individus constitue sa principale différence par rapport aux autres formes de capital existant dans l'économie. Il a également deux caractéristiques fondamentales, la rivalité et l'exclusivité³. Un bien est rival lorsque la jouissance de ce bien par un individu limite celle

d'un autre. L'exclusivité est liée au fait de pouvoir empêcher l'usage d'un bien par d'autres. Il diffère du capital physique puisqu'il réside dans les individus et ne peut être acheté. Par contre, les services qu'il produit peuvent faire l'objet d'échanges marchands. Notons que ce capital ne peut être dissocié des individus qui en sont propriétaires. Il est la propriété exclusive de l'individu. Il diffère essentiellement du capital social qui est un bien public dans le sens où il est partagé par l'ensemble des individus, puisque ce capital ne peut être la propriété exclusive d'une seule personne. Coleman [22] définit le capital social par sa fonction. L'auteur considère que ce capital n'est pas une entité unique. Il est composé de plusieurs entités différentes, avec deux éléments en commun. Ces entités comportent toutes des aspects relatifs aux structures sociales et elles facilitent certaines actions des agents économiques à l'intérieur de la structure. En effet, le capital social réside dans les relations sociales, et les investissements réalisés par la société en temps et en énergie pour le produire sont moins directs que dans le cas du capital humain ou du capital physique (dans la mesure où ils ne sont pas clairement identifiables).

3. La méthodologie et les sources de données

L'investissement en capital humain effectué dans le passé engendre le capital humain actuel. Psacharopoulos et Arriagada [23] associent le niveau de capital humain au nombre moyen d'années de scolarisation de la population active⁴.

Pour estimer le niveau moyen d'éducation de la population active, définie comme la population âgée entre 25 et 64 ans, nous utilisons la méthode des inventaires perpétuels qui a été notamment utilisée par Djistera [24].

Le travail statistique se déroule en deux étapes :

- la première consiste à évaluer la somme agrégée des années d'éducation incorporées dans la force de travail ;
- la deuxième est consacrée au calcul du nombre moyen d'années d'éducation en divisant ce stock par le nombre de personnes en âge de travailler.

Si les données en matière de scolarisation sont assez longues, la méthode des inventaires perpétuels permet d'accumuler le nombre total d'années d'éducation incorporées dans la force de travail du pays i (S_i) à la date T . Le stock global d'éducation dans un pays est formulé comme suit :

$$S_i = \sum_{t=0}^{T-1} N_{i,t} \cdot Y_{i,t} \cdot (1 - \delta)^{T-t}$$

³ Romer (1997, p. 140).

⁴ Comme Nehru et al. (1995) et Wößmann (2003).

où $E_{g,i,t}$ représente le nombre d'inscrits au niveau g à la date t . A_{hi} est l'âge maximal possible de la force de travail (64 ans). A_{li} désigne l'âge minimal pour faire partie de la force de travail (25 ans). D_{0i} est l'âge de l'entrée à l'école des élèves (6 ans). r_{gi} représente le taux de redoublement pour le niveau g . d_i est le taux d'échec ou de renvoi.

En supposant que les individus entrent dans la vie active à l'âge de 25 ans et se retirent après 64 ans, le stock global d'éducation dans un pays est formulé de la manière suivante :

$$S_i = \sum_{t=T-58}^{T-19} \left(\sum_{gi} E_{gi,t+gi-1} (1 - r_{gi} - d_i) \right)$$

Le nombre total d'années d'éducation incorporées dans la population en âge de travailler S_i est divisé par la population active P_i (population entre 25 et 64 ans) afin d'obtenir le nombre moyen d'années de scolarisation de la population active du pays (s_i) :

$$s_i = \frac{S_i}{P_i}$$

Ces formules sont appliquées à chaque pays. Le stock d'éducation estimé dans ce travail est basé sur les données de la scolarisation fournies par Mitchell⁵ et l'Institut de statistique de l'UNESCO pour les années récentes. Les informations sur le redoublement sont diffusées par l'UNESCO. Les données sur la population proviennent de l'Eurostat et de la Division pour la population des nations unies.

Pour estimer le stock d'éducation à partir de 1970 par la méthode des inventaires perpétuels, en considérant que la force de travail comprend la population âgée de 25 à 64 ans, nous avons besoin des séries de données de la scolarisation à partir de 1872.

4. Description et interprétation des résultats

Les séries de stock d'éducation présentées dans ce travail portent sur 35 pays pour la période 1970-2010 (voir Le tableau 1 pour la liste des pays). Nous les avons classés en trois groupes selon leur niveau de développement : les pays développés, les pays émergents et les pays en voie de développement.

Tableau 1. Liste des pays

Pays développés	Pays en développement	Pays émergents
-----------------	-----------------------	----------------

Autriche	Algérie	Argentine
Belgique	Birmanie	Bulgarie
Danemark	Bolivie	Chili
Espagne	Ghana	Colombie
Etats-Unis	Honduras	Egypte
Finlande	Ile Maurice	Hongrie
France	Paraguay	Inde
Japon		Indonésie
Norvège		Maroc
Pays-Bas		Pérou
Suède		Philippines
Suisse		Roumanie
		Salvador
		Thaïlande
		Tunisie
		Uruguay

Note : Les pays sont regroupés selon la classification de Levchenko et Mauro⁶

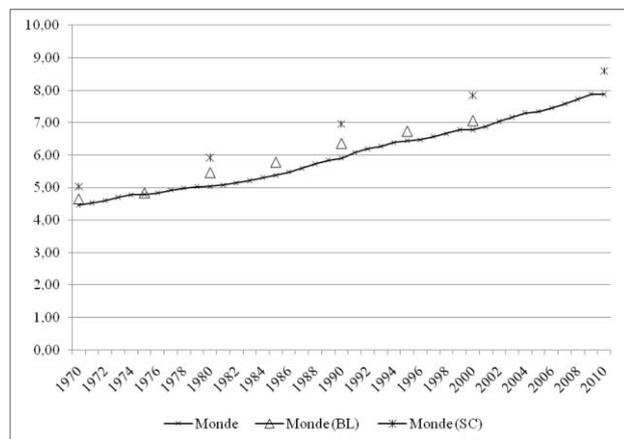
On a retenu dans ce travail le stock d'éducation de la population âgée de 25 à 64 ans comme mesure du capital humain de la population active. On constate que le niveau moyen de capital humain incorporé dans la population active au niveau mondial a connu une tendance globalement à la hausse (graphique 1). Il a augmenté avec un taux annuel moyen d'environ 1.43% de 1970 à 2010. Cette évolution met en évidence, du moins en partie, l'importance croissante accordée à l'investissement en éducation pendant la période considérée.

Par ailleurs, l'observation du graphique 1 montre que l'évolution dans le temps du niveau moyen de capital humain obtenue à partir de l'indicateur estimé dans ce travail est très proche de celle de Barro et Lee ainsi que celle de Cohen et Soto.

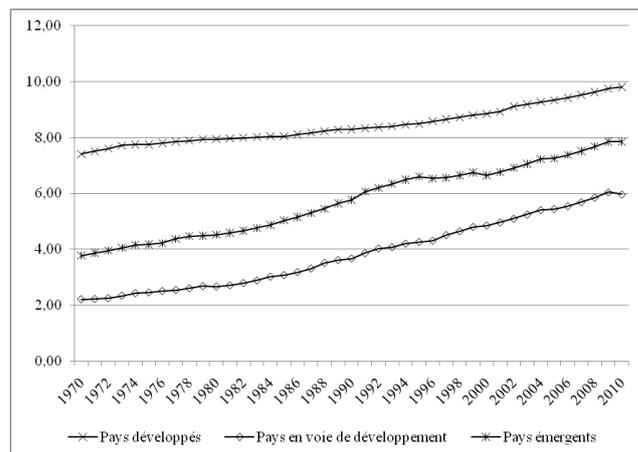
Graphique 1. Évolution du capital humain dans le monde

⁵ Mitchell, Brian R. (1980), *International Historical Statistics*.

⁶ Levchenko A. et Mauro P. (2006). "Do Some Forms of Financial Flows Help Protect from Sudden Stops?", *IMF Working Paper* WP/06/202.



Sources : Barro et Lee (2001), Cohen et Soto (2001), Division pour la population des nations unies, Eurostat, Mitchell, UNESCO



Sources : Division pour la population des nations unies, Eurostat, Mitchell, UNESCO

Le graphique 2 est intéressant. Il montre que le niveau d'éducation suit une tendance croissante pour tous les groupes, mais il est en moyenne plus élevé dans les pays développés. En outre, on constate clairement qu'il est plus faible dans les pays en voie de développement par rapport aux pays émergents. L'évolution du capital humain reflète ainsi globalement celle du développement économique.

Cependant, il existe des hétérogénéités à l'intérieur des groupes. Par exemple, dans le cas des pays émergents, le niveau d'éducation en Europe de l'Est (Bulgarie, Hongrie) est généralement plus élevé que dans d'autres pays (Égypte, Thaïlande).

L'intérêt de cette étude est de proposer des données annuelles qui renseignent sur des années récentes et d'une manière plus complète, alors que les bases de données récentes sur le capital humain pour les pays considérés sont généralement quinquennales (Barro et Lee) ou décennales (Cohen et Soto).

Toutefois, il convient de noter qu'il s'agit ici d'un indicateur imparfait du capital humain. La méthodologie utilisée pour calculer le stock d'éducation ne permet pas de considérer la qualité du système éducatif qui peut varier dans le temps et dans l'espace. En nous limitant aux seules études scolaires, nous négligeons également les autres moyens de qualification qui sont plus difficilement mesurables (Debeauvais et Maes [25]). En outre, comme tous les indicateurs basés sur l'éducation formelle, le stock moyen d'éducation de la population active ne tient pas compte de certains aspects du capital humain (éducation informelle, expériences, santé, etc.)⁷.

Graphique 2. Comparaison du niveau de capital humain

5. Conclusion

Cet article présente l'évolution du stock annuel moyen d'éducation de 35 pays pour la période 1970-2010, utilisant la méthode des inventaires perpétuels.

Les résultats montrent une augmentation à long terme du capital humain au niveau mondial. Il y a ainsi une tendance en faveur du développement de l'économie fondée sur le savoir, c'est-à-dire d'une société dans laquelle le succès des entreprises et de l'ensemble des économies nationales dépend de plus en plus de l'aptitude à créer et à exploiter des connaissances (Steinmueller [26]).

Toutefois, ce constat globalement positif ne doit pas masquer l'inefficience du système éducatif, notamment dans les pays en voie de développement. La qualité du système éducatif peut influencer la capacité de tirer profit de la mondialisation et des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour se développer.

Références :

- [1] Smith, A. (1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Indianapolis: Liberty Press, 1981.
- [2] Nelson, R. R. et Phelps, E. S. (1966), "Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth", *American Economic Review*, 56 (2), pp. 69-75.
- [3] Lucas, R. E. (1988), "On the Mechanics of Economic Development", *Journal Monetary Economics*, 22 (1), pp. 3-42.
- [4] Romer, P. M. (1990), "Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, 98, p. 71-102.
- [5] Barro, R. J. et Lee, J-W. (2001), "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications", *Oxford Economic Papers*, 53(3).

⁷ Voir Schultz (1961), Becker (1964), Wößmann (2003), etc.

- [6] Cohen, D. et Soto, M. (2001), "Growth and Human Capital: Good Data, Good Results", *CEPR Discussion Paper* No. 3005.
- [7] Barro, R. J. et Sala-i-Martin, X. (2004), *Economic Growth*, The MIT Press, 2nd Edition.
- [8] De la Fuente, A. et Doménech, R. (2006), "Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?", *Journal of the European Economic Association*, 4(1), p. 1-36.
- [9] De Gregorio, J. et Lee, L-W. (2003), "Growth and Adjustment in East Asia and Latin America", *Central Bank of Chile Working Papers* No. 245, décembre.
- [10] De Gregorio, J. et Lee, L-W. (2003). "Growth and Adjustment in East Asia and Latin America", *Central Bank of Chile Working Papers*, n° 245.
- [11] Nehru, V., Swanson, E. et Dubey, A. (1995). "A New Database on Human Capital Stock in Developing and Industrial Countries: Sources, Methodology, and Results", *Journal of Development Economics*, 46 (2), pp. 379-401.
- [12] Wößmann, L. (2003). "Specifying Human Capital: A Review, Some Extensions, and Development Effects", *Journal of Economic Surveys*, 17 (3), pp. 239-270.
- [13] Schultz, T. (1961). "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, pp. 1-17.
- [14] Becker, G. (1964). *Human Capital*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.
- [15] Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique - Développement, Justice, Liberté*, Éditions Odile Jacob, Paris.
- [16] Mankiw, G. N., Romer, D. et Weil, D. N. (1992) "A Contribution to the Empirics of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, 107, p. 407-437.
- [17] Solow, R. M. (1956), "A Contribution to the Theory of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, 70, p. 65-94, février.
- [18] Self, S. et Grabowski, R. (2004), "Does education at all levels cause growth? India, a case study", *Economics of education review*, vol. 23, issue 1, p. 47-55.
- [19] Romer, D. (1997), *Macroéconomie approfondie*, Ediscience International.
- [20] Bosserelle, E. (1999), *Les nouvelles approches de la croissance et du cycle*, Éditions Dunod.
- [21] OCDE (2001), *Du bien-être des nations - Le rôle du capital social*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.
- [22] Coleman, J. S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94 (supplement).
- [23] Psacharopoulos, G. et Arriagada, A. M. (1986), "The Educational Composition of the Labor Force: An International Comparison", *International Labor Review*, 125(5), p. 561-574.
- [24] Djistera, A. A. (2015). « Le niveau moyen de scolarisation de la population active : Une évaluation pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie », *Esprit critique*, 23, pp. 39-48.
- [25] Debeauvais M. et Maes P. (1968). "Une méthode de calcul du stock d'enseignement", *Population*, 3, pp. 415-436.
- [26] Steinmueller, E. W. (2002) « Les économies fondées sur le savoir – leurs liens avec les technologies de l'information et de la communication », *Revue internationale des sciences sociales*, 171, p. 159-173.



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



L'alternance de discours dans *Maman a un amant* et *Le petit Prince de Belleville* de Calixthe Beyala

Rose Djuehou Sango

Université de Ngaoundéré, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Laboratoire Langues, Dynamiques et usages, Ngaoundéré, Cameroun, Code postal : 454

Informations	Résumé
<p>Mots clés :</p> <p>Stylistique Enonciation Alternance</p> <p>*Correspondance : Djuehou.sango@gmail.com</p>	<p>La présente réflexion se donne pour objectif de montrer le fonctionnement de l'alternance de discours et la subjectivité liée à l'exercice stylistique dans <i>Maman a un amant</i> et <i>Le petit prince de Belleville</i>. En partant de la stylistique génétique centrée sur le sujet parlant, l'article saisit la figure de l'auteure non par rapport à la norme mais à travers les déformations des structures syntaxiques et de différentes autres formes d'écart. Ce processus d'appropriation de la langue via le contenu énonciatif du discours rapporté en emploi d'alternance actualise l'énonciateur dans l'énoncé et débouche sur une prééminence exclusive du narrateur. L'étude de la composante stylistique conduit au résultat selon lequel ces disparités constituent de ressources recherchées par lesquelles se traduisent les compétences et la position du narrateur. En outre, l'article révèle que la confusion auteur-narrateur-personnage est un moyen efficace pour rendre l'expression vivante en vue d'une communication rentable concrète dans cet univers plein de désastres. Cette compétence narrative, deux narrateurs au sein d'une même œuvre, met en exergue la situation existentielle des immigrés noirs en Occident.</p>

1. Introduction

L'alternance de discours dans les romans des écrivains francophones reste encore un terrain fertile pour les recherches en linguistique. Il s'observe une forme particulière du récit dont la spécificité réside dans la complexité narrative. Dans le cadre de cette étude, il est question de montrer comment les paroles des autres instances narratives peuvent exister à travers les propos du narrateur, et même se mêler jusqu'à devenir homogènes. Toutefois, il s'avère intéressant de rappeler les travaux importants dans le cadre de notre étude, loin d'être exhaustif, il faut mentionner les études importantes au rang desquelles se détachent, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage* signé par Kerbrat Orecchioni en 1980, *La stylistique de la prose* de Herschbert Pierrot en 1993, *L'énonciation dans le roman francophone à partir de trois œuvres de Ferdinand Léopold Oyono* signé par Alphonse Tonye en 2002, *Présentation de soi et identité verbale* signé par Amossy Ruth en 2010 pour se limiter à celles-ci. De manière globale, il ressort que le sujet parlant se manifeste dans son énoncé de plusieurs procédés selon que l'on examine sous un angle normatif ou suivant les différentes formes d'écart. Les études sont unanimes en concluant que

tout énoncé porte en soi les marques de subjectivité tant explicites qu'implicites. En nous penchant sur l'alternance des discours dans la prose romanesque de Calixthe Beyala, il reste que l'étude présente un intérêt en ceci qu'elle inventorie les trois modes de discours rapporté et montre dans le même temps comment l'alternance discursive s'appréhende comme une interaction verbale. Le passage d'un discours à l'autre s'opère par un changement d'ordre syntagmatique et sémantique. En outre, l'étude aide à comprendre que Calixthe Beyala, fait usage de l'alternance discursive, modèle linguistique aux antipodes des voix et de discours pour étayer la problématique du déracinement et l'inconfort des immigrés noirs dans les bidonvilles européens. Par cette alternance discursive, le texte de fiction gagne en authenticité et garantit la crédibilité du discours romanesque. En posant les hypothèses suivantes : la prose romanesque de l'auteure camerounaise fait alterner plusieurs discours, l'alternance discursive traduit l'inconfort des immigrés d'origine africaine dans l'espace européen et la polyphonie s'opère par un changement d'ordre syntagmatique et sémantique. A priori, lesdites hypothèses sont justifiables en ce que Calixthe Beyala écrit dans un espace européen, lieu d'accueil des immigrés d'origine africaine. Dans

le cadre spécifique de l'univers romanesque, les narrateurs passent d'un mode de discours à un autre, preuve de leur compétence narrative. Par ailleurs, il s'observe de différentes déformations syntaxiques dues à l'alternance des discours traduisant ainsi l'usage particulier de l'esthétique romanesque par l'écrivaine camerounaise. C'est dans cette perspective que la méthode appropriée pour cette étude est la stylistique génétique. Cette méthode d'analyse textuelle est centrée sur le sujet parlant. Comme le souligne le chercheur : « *C'est le sujet parlant singulier ou collectif que l'on s'applique à rejoindre à travers les néologismes, les déformations, les structures syntaxiques inédites.* » Kerbrat Orecchioni (1980, 242). L'étude s'attarde sur les traces de subjectivité non par rapport à la norme mais à travers les écarts. Par ailleurs, il importe de distinguer deux paliers d'innovation et de compréhension d'un énoncé : celui des actes d'inférence immédiate (encodage, décodage syntaxique et sémantique) et celui des actes destinés à provoquer des modifications cognitives affectives, comportementales du destinataire du récit. Sur ce, l'étude prend appui sur l'individuation, la méthode d'exécution et les modifications cognitives.

2. Individuation et méthode d'exécution de l'alternance

Tout texte narratif fictionnel retrace les faits sous une forme imagée, crée un univers de référence, intègre la voix et le regard. Il importe de se pencher sur les phénomènes irréguliers et souvent instables où se manifestent des formes particulières qui constituent des ressources linguistiques disponibles. Sur ce, Spitzer (1970 : 8) décrit les passions, les besoins, les fins vitales sont fauteurs des variations significatives, tantôt passagères et liées à la seule personne du locuteur, tantôt permanentes et bientôt résorbées dans les langues communes.

À juste titre, le texte littéraire instaure une situation d'énonciation très particulière. D'une part, celui qui produit le texte n'est pas obligatoirement celui qui parle et le destinataire auquel s'adresse ce dernier n'est pas obligatoirement le lecteur. D'autre part, l'énonciateur peut relater une histoire plus ou moins détachée du moment de son énonciation. Ce qu'on appelle discours rapporté, c'est la superposition de deux énoncés (au moins) : l'énoncé d'un premier locuteur, peut être rapporté par un second locuteur ou lui-même.

Le second locuteur rapporte l'énoncé d'un premier locuteur qui peut être rapporté par lui-même. *A priori*, le locuteur-rapporteur ne modifie en rien la parole historique du premier locuteur. Dans la mouvance narrative, nous pouvons faire face à la non-intervention de l'auteur dans le narré ou l'immixtion des voix multiples à travers des indices linguistiques spécifiques marquant le temps,

l'espace, la personne. On parle de discours rapporté lorsque le narrateur relate les faits tenus par lui-même, ses personnages ou l'auteur. Un personnage ou un auteur se fait le porte-parole d'un autre. Cela peut être très simple, sans fioritures, sans aucun élément d'interprétation. C'est aussi une sorte de délégation des voix. De cette interaction verbale plusieurs types de discours s'alternent : le discours direct, le discours indirect et le discours indirect libre.

L'interaction verbale s'opère sous plusieurs dimensions discursives ; au discours direct, le personnage a le monopole discursif, présente les faits sous des formes narratives entrecoupées. Cette interruption brise l'homogénéité narrative et ouvre une fenêtre sur la distinction entre la voix du narrateur et la voix du personnage. Par contre, le discours indirect crée une homogénéité entre la voix du personnage et celle du narrateur. Cette confusion de voix est tributaire de la dépendance syntaxique. Quant au discours indirect libre, il implique un repérage relatif, rend compte des paroles ou propos du personnage, il est intermédiaire des deux discours précédents auxquels il emprunte les marques. De ce fait, il convoque un espace énonciatif mixte en introduisant l'emploi de la troisième personne pour désigner le personnage

Le passage du discours direct au discours indirect ou indirect libre se marque ordinairement par le changement dans l'ordre des mots, l'emploi de certains outils grammaticaux et surtout le remplacement des unités subordonnant-subordonnées et des modalités, assertives, interrogatives et exclamatives. De fait, l'emploi des trois modalités est intimement lié au choix des trois discours, direct, indirect ou indirect libre. Les interrogations et exclamations directes peuvent par subordination devenir indirectes. Il arrive parfois que le changement passe par une pensée verbalisée dépistée phonétiquement ; l'intonation, établie dans l'axe sémantique. Il convient de mentionner l'importance du sens de l'énoncé comme élément indicateur du passage d'un type de discours à un autre. Par ailleurs le changement peut se produire par la disposition des mots dans l'énoncé, l'ordre intrasyntagmatique est bouleversé. Tous ces aléas liés étroitement au psychisme humain influence systématiquement le modèle scriptural et inscrit l'homme au centre de l'écriture à travers les particularités expressives.

2-1 Indice de singularité fictionnelle

On entend par individuation l'ensemble des qualités particulières du discours liées au psychisme humain. La stylistique génétique définie sous le rapport du sujet parlant avec l'énoncé trouve un intérêt sur les particularités discursives du discours rapporté. *C'est le sujet parlant singulier ou collectif que l'on s'applique à rejoindre à travers les*

néologismes, les déformations, les structures syntaxiques inédites. C. Kerbrat Orecchioni (1980 : 242). En effet, le discours rapporté conçu comme un dédoublement de l'instance émettrice marquée de manière formelle la présence des paroles d'autrui dans le discours. Il s'agit des indices linguistiques que C. Kerbrat Orecchioni (1980 : 242) nomme « termes évaluatifs », par extension *la recherche des procédés linguistiques (schifters, modalisation, termes évaluatifs) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui.* Il convient de distinguer trois instances qui se confondent souvent : le sujet parlant est le producteur empirique de l'énoncé ; le locuteur représente le responsable des actes illocutoires, l'énonciateur est l'auteur d'un point de vue qui ne s'exprime pas forcément par les mots. Ces trois instances se manifestent dans le corpus par des paroles prononcées, des pensées rapportées en vue de créer la puissance romanesque.

Les discours narratifs ne deviennent signifiants qu'à partir d'un jeu au sens mécanique, ludique et réglé du terme, à partir d'un ensemble de décalages entre la structure conventionnelle chrono- (mono) logique et l'hétérogénéité.

Sous cet angle, l'énonciation en tant que production individuelle fait usage des termes évaluatifs que Kerbrat Orecchioni (1980 : 242) définit comme les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque dans l'énoncé. D'après la réflexion de Maingueneau (1994 : 88), ce processus d'appropriation par lequel tout sujet parlant énonce sa position de locuteur mobilise les indices linguistiques spécifiques, qui s'actualisent à partir de la subjectivation. Le moment, le lieu, les gestes, les réalités psychiques, les interlocuteurs, déterminent la situation à laquelle réfère l'énoncé, et vont lui donner sa valeur et le rendre signifiant. Suite à cette définition de l'énonciation, « appropriation », et « individuation » constituent le noyau central. Celle-ci étudie le style par rapport aux conditions de production, c'est-à-dire recherche dans le style les traces de la présence de son auteur, son « Moi ». En un mot, la stylistique de l'individu étudie le style par rapport aux expériences vécues personnellement par son auteur.

Somme toute, un bref aperçu du récit M'ammariam et celui de Loukoum présente des discontinuités expressives de toutes sortes dues à ce « moi » étouffé. Ceci rejoint la pensée de D. Maingueneau (1994 : 88) selon laquelle « l'écriture a une double face, part d'un « intérieur » à un « extérieur » ». Au regard de ce qui précède, l'alternance de discours, une interaction verbale discontinue propre au conducteur du récit nous servira d'appât pour nos investigations. Ainsi, il importe de mener les recherches sur les divers moyens d'exécution afin de cerner les enjeux à l'œuvre.

2-2 Procédure syntagmatique

Au cours de l'émission d'un discours direct, le personnage prend, la parole, il y a interruption dans le narré et ouverture d'un autre espace de communication plus ou moins nettement délimité. Les deux voix, celle du narrateur et celle du personnage sont lisiblement distinctes. Dans un syntagme ses principaux marqueurs sont les deux points et les guillemets et les tirets. Les guillemets et les tirets représentent les marques externes de l'énonciation qu'on pourrait appeler la ponctuation « externe » ; ils servent à marquer les paroles, et c'est le signe de l'indépendance syntaxique du discours direct.

De même, on pourrait parler de ponctuation « interne » pour la ponctuation énonciative à travers les points d'interrogation, d'exclamation ou de suspension qui marquent l'intonation à l'oral. C'est dans le discours direct qu'on relèvera la présence de tous les embrayeurs tels que les pronoms, les adverbes, les temps verbaux, ainsi que les tournures qui lui sont propres, en l'occurrence, l'interrogation et l'inversion du sujet. Lorsque la phrase du discours direct se trouve à la forme interrogative (interrogative directe), elle appelle la réponse oui ou non, porte sur l'action et installe ainsi une interrogation totale :

Toute ma vie, J'ai cherché l'amour aussi passionnément qu'aujourd'hui. Dix-huit mille deux cent cinquante jours un demi-siècle vécu sans amour ! J'en avais marre ! Je voulais connaître ces émotions qui font mourir deux êtres l'un pour l'autre. J'ai erré dans les rues, dans les couloirs des métros à sa recherche. Mon rêve me poussait et je pouvais mon rêve. Quelque fois dans le métro, une voix d'homme : « tu viens chérie ? » Ce n'est pas moi qu'il aimait, mais l'idée de la Nègresse à la cuisse légère, à la sexualité abondante. (MAA, 181).

Sur le plan syntaxique, l'illustration est axée sur l'énoncé ci-après : *Toute ma vie, J'ai cherché l'amour aussi passionnément qu'aujourd'hui. Dix-huit mille deux cent cinquante jours un demi-siècle vécu sans amour !, J'en avais marre ! « tu viens chérie ? »* ; il y a économie du langage liée à la structure indépendante, un atout pour l'ouverture d'un autre espace de communication plus ou moins nettement délimité, à travers les indices linguistiques telles que la ponctuation interne ou ponctuation énonciative, l'exclamation « ! », et l'interrogation « ? »

Au discours direct, le personnage dispose d'une marge de liberté pour manifester tous ses désirs, ainsi, une autre communication peut se greffer à toutes les propositions ci-dessus. Par conséquent, l'ordre des mots peut varier sans rompre le caractère successif d'un syntagme. Les deux voix, celle du narrateur, M'ammariam et celle des pensées intérieures de M'ammariam se distinguent lisiblement à travers l'usage de la première personne du singulier *Je* employé comme et du pronom personnel atone *ma* et *mon* plus

témoin que *je*. sous la modalité exclamative et assertive.

Les paroles de M'ammariam rendues au discours direct avec les traces de l'oral (intonation) et son état psychologique sont reconnus dans l'usage de l'exclamation « ! » et de l'écriture des chiffres en lettres pour signifier l'intensité des souffrances endurées en polygamie dans un réduit à Paris-Belleville. Il y a reproduction successive des énoncés tels qu'ils ont été prononcés au moment de la communication, pendant le monologue dans ce syntagme segmenté comme suit : SN + SV + SP + SA + SA + SP, (SN ; syntagme nominal, SV ; syntagme verbal, SP ; syntagme prépositionnel, SA ; syntagme adjectival). Il s'agit de la transposition directe des mots et de la pensée de ce personnage. Comme on peut le constater, tout énoncé au discours direct préserve les "traces" de l'oral extériorisées par la présence des points d'interrogation, d'exclamation, de suspension, les interjections, les vocatifs, etc.

À propos de l'interrogation, il s'agit d'une interrogation totale « tu viens chéri ? ». qui appelle une réponse (oui ou non). En effet, l'ouverture syntaxique permet au narrateur de se remémorer les paroles de l'autre, (personnage extérieure au texte) lorsqu'elle errait sans espoir dans le métro à la recherche d'un amant pour combler le vide créé par la polygamie. En plus de l'interrogation directe, il y a interruption dans le narré marquée par la ponctuation « externe » matérialisée par les guillemets « ». Cela indique un décalage énonciatif et l'introduction du discours d'autrui dans celui du locuteur premier, le narrateur. Cette description correspond à ce que B. Buffard- Moret (1998 : 43) nomme *dédoublé de l'énonciation*.

Cependant, le premier narrateur énonce tantôt au discours direct, tantôt au discours indirect libre ainsi qu'il suit : *Ce n'est pas moi qu'il aimait, mais l'idée de la Négresse à la cuisse légère, à la sexualité abondante. Oui. Je cherchais l'amour, ce mal fou, permanent et sublime, ces vertiges qui inscraient en moi la peur de mieux m'accomplir.* L'adverbe d'approbation « oui », suivi du verbe « chercher » conjugué à l'imparfait « *cherchait* » dans le syntagme « *Oui. Je cherchais l'amour, ce mal fou, permanent et sublime, ces vertiges qui inscraient en moi la peur de mieux m'accomplir* » présente une relation syntaxique entre les termes assurés par la désignation démonstrative ; « ce », « ces », ou déterminative ; « la », qui tous rapportent les éléments de désarroi vécue par M'ammariam. Le pronom personnel tonique « moi », plus profond que le « *je* », aussi est un des ingrédients qui concourent à l'affirmation du discours direct de M'ammariam. Il y a ici abstraction de parole ou de pensées transmises.

Il s'agit d'un discours hétérogène, construit avec les dispositifs des autres discours. Il permet au locuteur d'étendre librement ses compétences linguistiques. Le plus intéressant des trois discours sur le plan littéraire, le discours indirect libre, en tant que

discours rapporté convoque la présence de l'autre « négresse » et d'une troisième personne « il » dans l'énoncé. De ce fait, il convient de faire recours à l'énonciation, un système d'appropriation de la langue par un locuteur en vue d'influencer l'autre. Ainsi « je » appelle un « tu » ou un « il ». Toute énonciation impose un locuteur et un allocataire engagés dans un processus de communication dans le temps et l'espace. À juste titre, A. J. Tonye donne les éclaircissements.

Cette dernière appellation souligne à quel point l'énonciateur postule un sujet parlant et un sujet écoutant, à tout le moins entendant, ce qui revient à dire que tout acte de parole est un échange qui dépend à la fois de celui qui produit et de celui qui reçoit. L'examen de l'inscription du sujet dans la langue, outre la fonction expressive déjà amplement développée (tournée vers le locuteur), la fonction impressive ou conative (tournée vers l'allocataire). (2002 : 51-52)

L'énonciation ainsi conçue, notre préoccupation première reste la recherche des procédés syntaxiques qui entrent en ligne de compte dans la rotation entre les discours. Le discours indirect libre peut se définir comme un discours mixte des deux discours, auxquels il emprunte ses marques. *Oui. Je cherchais l'amour* ; à ce niveau, toutes les formes rattachant le discours à la narration sont absentes, notamment la subordination, le verbe recteur disparaît au profit de l'expression libre qui donne libre cours à la modalité assertive.

L'usage de l'imparfait, temps fondamental du récit que Genette (1972, 37) nomme « *temps du récit* » rehausse les qualités du récit, qui évoque un procès de manière sécante, c'est-à-dire en pénétrant les pensées intérieures du narrateur ; c'est le temps de l'arrière - plan. G. Genette (1983 :58). Notre objectif étant de pénétrer le texte, sous les angles de la recherche des procédés syntaxiques, l'emploi des verbes construits à l'imparfait « *inscraient* », « *cherchais* » annonce le procès vu de l'intérieur et laisse voir une action passée au présent. Tout cela retrace l'image de Mammariam dans ses troubles sentimentaux. Donc, un procès à l'imparfait laisse attendre un autre procès à un autre temps du passé. L'imparfait dans un syntagme où les signifiants occupent une position naturelle fait pénétrer le lecteur dans une action déjà commencée, et laisse le terme du procès totalement ignoré. En somme, la narratrice, M'ammariam émet parfois une autre instance d'énonciation introduite par le verbe de mouvement (virtuel). En fait, elle est juste en train de visionner ce qu'elle ressentira dans son fort intérieur. Dans ses pensées, elle émet un acte de parole différent de ce qu'elle vient d'exposer. Le syntagme nominal (nom propre) « M'ammariam », ce monorhème se déroge de la logique intrasyntagmatique en créant une rupture brusque de la linéarité appelée *syntaxe coupée*, (F. Deloffre 1969, 17). Le phénomène de rupture syntaxique violente crée une brutalité dans le passage du

discours direct au discours indirect. Fort de tout ce qui précède, l'alternance de discours proprement dite dans le texte passe par un sarcasme syntaxique. Suite à cette rupture, le second narrateur fait surface par le discours indirect dans une simplicité de construction des structures subordonnées qui s'ouvre par une séquence figée.

Plus loin dans la rue, on apercevait quelques passants les yeux baissés quêtant des crottes de chien qu'on croirait des créatures sans tête. Les immeubles faisaient semblant de dormir et soudain les lumières se sont allumés. Je me suis demandé ou était Lolita, je me suis demandé si elle pensait à moi de temps à temps comme je pensais à elle. Je me suis traîné jusqu'au lit, j'ai serré Amadeux dans mes bras. (MAA, 183).

Au discours indirect, la voix du personnage est assimilée à celle du narrateur à cause de la dépendance syntaxique construit avec des complétives. *les yeux baissés quêtant des crottes de chien / qu'on croirait / des créatures sans tête*. Les paroles du personnage sont rapportées, prises en charge par le narrateur. Cependant, la possibilité d'ouverture d'un autre espace de communication est problématique.

Il ne s'agit plus de reproduire le plus fidèlement possible l'énoncé prononcé par quelqu'un. Cela dit, l'unité syntaxique du personnage-parlant subit quelques transformations. Aussi les éléments spécifiques de l'oral disparaissent-ils, de même que les points, les interrogatives indirectes introduites par les points d'exclamation et de suspension.

Il apparaît dans l'ordre intrasyntagmatique un redoublement des propositions subordonnées avec un redoublement des postes sujets sans rupture...*cheveux qui sentaient le miel / j'espère qu'elle sera / j'espère qu'elle me fera*.

Dans le langage indirect, les propositions d'un locuteur sont intégrées dans celles d'un autre locuteur, c'est-à-dire qu'une énonciation est intégrée dans une autre, avec une ligne de démarcation qui est celle de la subordination « que ». Ainsi, la « traduction » des paroles se fait presque toujours à l'aide des subordonnées. L'étude des différences avec le discours direct projette une phagocytose des embrayeurs du discours originel lors de l'émission du discours indirect libre de Loukoum : « *Je me suis demandé ou était Lolita, je me suis demandé si elle pensait à moi de temps en temps comme je pensais à elle.* »

Loukoum s'appesantit sur les moyens de conquérir la jolie Lolita au style indirect libre à travers *un redoublement de poste syntaxique* marquée par la première personne du singulier « Je ». Le verbe recteur prête à confusion dans cette superposition phrastique. Ce parallélisme syntaxique, de plus, construit à la première personne du singulier ouvre une fenêtre sur l'état psychologique du narrateur. On perçoit généralement deux voix superposées et entremêlées, contrairement au discours direct dans lequel les voix sont distinctes. Dans cette optique, A.

J. Tonye (2002, 50-51) explique: « *Le discours indirect libre est plus difficile à cerner car il est à la fois discours citant et discours cité affranchi de tout repérage reliant ces deux discours. Il est discours direct du personnage et discours indirect du narrateur.* »

La liberté narrative dont il était question précédemment est manifestée avec instance dans ce récit de Loukoum, narrateur d'un « roman » dans un roman. La voix du narrateur est perceptible, malgré l'usage de cette ponctuation externe, la virgule « , » qui présuppose un éclaircissement d'idées face à son objectif de conquérir Lolita.

Au fur et à mesure qu'on évolue dans le texte, on se rend compte de la régression de la personnalité du narrateur liée à l'amour si envahissant chez les adolescents « Je me suis demandé si... » / prop. Princ. + conditionnel /. Comme on peut le constater, ce texte est dénué de toute subordination, mais peut être introduit par un verbe de parole en incise construite à la première personne en l'occurrence « je me suis demandé » suivi du conditionnel. L'imparfait, « pensais », ce temps qui présente les faits de l'intérieure.

Il apparaît un brouillage des voix après la première séquence verbale « je me suis demandé ». La voix du même narrateur se dissèque en deux voix, deux instances d'énonciation. Le discours rapportant se fait l'écho d'une autre voix dont on ne peut reconstituer les paroles comme une citation distincte, mais plutôt comme une duplicité énonciative. À ce sujet A. Herchsberg Pierrot (1993 :116) déclare *L'énonciation double est le seul critère qui permet dire que le passage souligné est direct libre*.

Le texte du second narrateur s'achève par un monorhème muni d'une ponctuation exclamative, *Inch Allah !*, signe d'une rupture syntaxique impétueuse. En réalité, du discours direct au discours indirect ou indirect libre, le processus de changement passe inéluctablement par une véhémence syntaxique. En linguistique, on ne peut se prévaloir mener une étude du langage sans faire un clin d'œil à la syntaxe et la sémantique.

2-3- Procédure sémantique

L'axe sémantique concerne le sens du mot, de l'énoncé, du texte ou des relations unissant les unités signifiantes. En effet, il est question de mener les investigations sur les moyens sémantiques qui ont présidé à l'élaboration de la rotation entre les différents discours. En guise d'illustration de cette procédure, le rapport de Loukoum fera foi :

Quand Pierre Pelletier me donne des cours, toutes les filles viennent dès qu'elles peuvent surtout Lolita. Elle me demande : alors, ça marche ? Mais je ne suis pas aveugle. Je vois bien qu'elle pince pour lui. Quelquefois, elle met ses habits du dimanche et vient faire la belle à la permanence quand Pierre me lit la dictée ou essaye de me

rentrer plein de choses dans la tête. Il regarde ailleurs comme s'il ne la voyait pas. Moi à sa place... Mais rien n'est à sa place alors... Mademoiselle Garnier a dit que je progressais. J'ai fabriqué un bracelet pour Lolita. (LPPB, 73).

L'emploi de la subordonnée conjonctive par le narrateur place le récit en situation de dépendance syntaxique, c'est-à-dire d'incertitude. Les complétives suivantes « qu'on croirait... », « que je serais... », « qu'elle sera... », « qu'elle me fera... », « qu'il croit que je dois... » sont les indices de paroles rapportées, et confirment leur prise en charge par le narrateur pour espérer à l'accomplissement de ses désirs.

De même, l'énoncé est introduit par un adverbe de position, « *plus loin* », qui annonce un récit, signe révélateur d'une chose lointaine dont il ne peut entrer aisément en possession. La dépendance syntaxique ici indique une transposition des faits au deuxième degré. C'est la prise de parole du narrateur, effectuée sous l'angle d'un « repérage externe », (contrairement au repérage interne du discours direct). L'énonciateur délègue les faits vécus par Loukoum à ses pensées intérieures « J'ai bien lissé les lacets » (séduction). Il s'assimile au narrateur, mais ne reformule pas à la lettre ce qu'il a vécu, faussé par la dépendance syntaxique.

De fait, l'on ne peut vivre une randonnée amoureuse sans la manifestation des instances personnelles. La transposition des temps, des modes et la subordination font disparaître les intonations fondamentales retrouvées dans l'usage des exclamations, des interrogations, des interjections, les marques personnelles et des adverbes déictiques de lieu et de temps nécessaires pour manifester son engagement à séduire Lolita. De fait, tous les indices liés au « moi » d'un personnage passionné d'amour comme dans l'exemple sont omis ; « Ah ! la jolie lolita ! »

Les embrayeurs ainsi que tous les termes déictiques sont remplacés par les éléments anaphoriques. Les temps du discours sont remplacés par le temps de l'histoire. Bref, tous les pronoms, adverbes, locutions se rapportant à « moi », « ici » et « maintenant » sont remplacés par d'autres et définis désormais par rapport à un narrateur exprimé à la troisième personne. Les principes liés au style indirect restreignent le champ d'expression du narrateur en lui attribuant exceptionnellement une autorité fictive.

La présence des morphèmes de liaison tels que des prépositions « *avec* », « *pour* », « *dans* », « *à* », des conjonctions de coordination, « *et* » s'efforce de meubler sa détermination à convaincre Lolita. Voilà autant d'éléments qui restreignent l'espace d'énonciation au profit du narrateur seul, qui prend en charge le procès. À ce moment, il y a confusion entre la voix du narrateur visible (celui qui parle) et celle du narrateur invisible (le cœur).

Au style indirect, le détenteur de la parole est parfois absent. Ses paroles sont rapportées par le narrateur qui reformule à sa guise. En dernière analyse, les intonations fondamentales ont été phagocytées par la dépendance syntaxique. Cependant, le discours indirect peut se retrouver dans le discours direct, lorsque le narrateur veut garder les particularités expressives de l'énoncé des interlocuteurs. Quelques traits du discours direct sont retenus lorsqu'il s'agit d'exprimer le degré de la subjectivité ; la ponctuation « interne » (...), (?), (!). En somme, les expressions de l'oral, plus oratoires que réelles contribuent à traduire le trouble de Loukoum.

L'état intérieur du narrateur est extériorisé par la ponctuation interne « *Moi à sa place...* », pour exprimer sa passion. Il ressort de cette narration un soliloque. À cela, cette ponctuation nous ramène au psycho-récit. Les articulations du discours indirect restreignent les mouvements du narrateur et une fenêtre à un autre type de discours plus délibéré :

Mes pas dans les rues font monter les murailles et renforcent les pierres de l'indifférence. Moi, l'immigré, l'étoile exilée, j'avance la tête renversée, j'essaye de ne pas peser lourd, d'être un papier froissé, au cas où quelques anges viendraient me porter jusqu'au ciel, près du seigneur. (LPPB, 81)

Le narrateur construit une image de soi et prend position qui s'effectue explicitement et implicitement dans sa parole. Ici, l'émetteur se parle à lui-même de manière audible, sous forme d'un dialogue intériorisé malgré son apparence monologique. Il est question d'examiner le « *Moi* » plus direct que « *Je* » employé par le narrateur. Cet allomorphe du « *Je* » expose toutes les particularités expressives. « *moi* » et « *toi* » sont les allomorphes de « *je* » et « *tu* » dotées d'une instance au sein de l'énoncé. Le pronom personnel « *moi* », forme tonique de « *je* », « *toi* » forme tonique du *tu*. Le « *moi* » joue le rôle d'insistance, d'émetteur / récepteur, donc plus témoins que le « *je* » ; témoin en ce qu'il est un personnage qui voit et entend quelque chose, peut éventuellement le rapporter. « *Moi l'immigré, l'étoile exilée, j'avance la tête renversée* » dans cet énoncé, c'est le moi locuteur qui parle. Plus loin le moi écouteur intervient par une insulte ; *dans cette pièce aussi vaste qu'un cercueil - MA MAISON*. Le narrateur, face aux hostilités, réduit sa personnalité à une chose vétilleuse.

Dans ce passage, l'énonciateur parle en accentuant la référence au « *moi* », C'est-à-dire à sa personne, pour traduire l'indigence « intérieure » et extérieure », c'est-à-dire physique et psychologique. Le « *moi* » est témoin de la vie d'Adou Traore, le second narrateur. Le « *moi* » accroit le degré de subjectivité à cause du geste qui l'accompagne, en transmettant immédiatement les coordonnées du réel. Le descripteur intègre tout (les gestes, le regard, la mimique...). La multiplicité de « *moi* » dans le texte instaure une description imagée et

donne l'impression de voir la personne intérieure sous nos yeux. À ce sujet, A.J. Tonye explique que, *l'autre n'est pas nécessairement un « tu ». Il peut être un « il » à partir duquel le locuteur prend position. L'étude de l'énonciation doit être aussi attentive au fait qu'un tiers peut toujours être présent dans l'énoncé qui très souvent s'apparente à une chambre d'échos.* (2002 : 184)

Il est toujours question d'une tentative de repérage et de description des unités de quelques natures et de quelques niveaux qui font fonctionner l'énonciation comme indice de l'inscription, non pas du sujet de l'énonciation, mais, du (co-locuteur, co-énonciateur) dans l'énoncé. Donc le toi ne prend pas en charge le discours, mais il subit plutôt les charges du discours. Le « toi » est toujours suspecté, parfois accusé ou méprisé. *Mais toi l'ami ; toi écoute sans juger.* Dans le texte, le « toi » représente la souffrance devenue familière à Abdou Traore le narrateur. Sans doute, l'auteure emploie cette figure de style pour nommer les citoyens en situation difficile.

Sur le plan sémantique, pendant que Loukoum s'appesantit sur son amour pour Lolita, comment la séduire, Abdou Traore se soucie de son inconfort dans une société européenne qui ne lui accorde aucune lueur d'espoir. Les noms propres à la fin de chaque séquence signifient signature et fin. Et pourtant il y a un autre narrateur à la suite du texte. Ceci marque une rotation saccadée entre les discours. À cet effet, l'alternance s'opère de manière douloureuse entre un discours de joie et un discours de tristesse. Suite à ces investigations, des répercussions stylistiques sont générées.

3. les modifications cognitives

L'étude d'un texte stylistique ne peut se limiter à des descriptions des unités syntaxiques et sémantiques, plutôt, doit rechercher une appréhension nouvelle afin de meubler la tablette stylistique et idéologique. L'interprétation intervient dans le processus de production du discours narratif. L'alternance dans l'œuvre romanesque de Calixthe Beyala est construite sous une forme particulière : l'alternance des fragments de textes entrecoupés par les intrants inédits ; les suspensions, les guillemets les tirets, l'italique constitue un texte complet. Ces caractéristiques particulières n'influencent-elles pas la position du narrateur et l'architecture générale du texte ?

3-1 Le narrateur intradiégétique

Au sujet de cette prise de discours par le locuteur, on parle de l'éthos et de l'identité verbale fondée sur l'image de soi, parfois accompagné d'un geste, que Ruth Amossy (2010 : 7) nomme, « *La présentation de soi ou ce que la tradition rhétorique appelle « ethos », une dimension intégrale du*

discours ». Dans le cadre de cette étude, il importe de mentionner le cas du personnage Loukoum évoluant dans l'espace nommé Belleville, lieu défavorisé aux mœurs dépravées de Paris. Les discours qu'il produit sont influencés par les contraintes de l'univers des immigrés. La subjectivité est plus accentuée par l'italique qui constitue un mode de présentation du discours d'autrui. « *ces vertiges qui inscrivait en moi la peur de mieux m'accomplir* ». Ce « moi » écrit en italique employé ici se réfère au narrateur, peut-être la France, voire l'auteur. Par ailleurs, l'analyse de l'alternance conduit à la focalisation zéro.

3-1-L'architecture générale

Les séquences narratives de Loukoum et celles d'Abdou Traore soulèvent la question d'autorité narrative. Il n'est pas aisé d'établir un enchaînement dans le récit. Le discours de M'ammariam n'a aucun rapport avec celui de Loukoum. Lorsque le premier narrateur expose les déboires de ses amourettes avec Lolita, le second narrateur, au lieu de partager ses douleurs, fait le récit de ses aventures dans le métro après la déception conjugale. En clair, l'imparfait employé dans les deux renforce la confusion entre le temps de l'écriture et le temps de l'action.

Il y a exclusion du style direct au profit du style indirect libre dans le discours du narrateur premier. Ceci revient à concilier le résumé rétrospectif des pensées et l'expression d'une voix qui au fil du paragraphe devient de moins en moins audible « *plonge dans un sommeil...* ». Le récit du narrateur semble être un soliloque et non un monologue. Ce discours intérieur ouvert au style indirect libre, puis au style direct est proche d'une parole prononcée, vérifiée par cette interrogative « *tu viens chéri ?* » et cette proposition « *J'ai erré dans les rues, dans les couloirs des métros à sa recherche* ». L'italique loin d'être un changement de registre ou un emprunt du discours d'autrui, constitue plutôt une récrimination chez le premier. Ainsi, il faut se demander si la langue ne va pas au-delà de sa fonction descriptive pour tourner vers autrui et fonder avec celui-ci un monde sensé.

3-2 Le regard du lecteur

Tout texte narratif transmet une vision du monde à l'endroit du lecteur. Les valeurs morales, économiques politiques révélées peuvent marquer son adhésion, le rejet ou le placer dans une position ambiguë. L'intérêt qu'accorde un narrateur en usage de l'alternance réside dans la manifestation de ses idées et sentiments propres, sans contrainte extérieure. Au bout du compte, ce système d'énonciation permet au locuteur de nommer délibérément les objets et les faits de son environnement en se servant d'une image concrète. À cet effet, les peuples en exil peuvent favorablement faire entendre leur voix par l'alternance de discours. D'un point de vue

argumentatif, l'usage de l'alternance a une force persuasive en ce qu'il permet de présenter les faits sous forme d'arrêt sur image par les séquences, l'italique et les signataires à la fin de chaque séquence. Ces multiples signataires ; M'ammariam, Loukoum, Inch Allah!, (Abdou traore) attirent l'attention du récepteur, le plongent dans le réel, puis l'incitent à mener une action.

4-Conclusion

En conclusion, l'étude sur l'alternance de discours révèle l'esthétique de l'écart, écart non par rapport à la norme, mais par rapport à un standard usuel. Ces écarts sont observés par l'omnipotence du narrateur à travers le discours direct, indirect et indirect libre. L'étude exécutive de l'alternance dans une dimension intégrale du discours par logique syntagmatique et sémantique ressort des discontinuités scripturales avérées. Contre toute attente, ces disparités sont devenues des ressources stylistiques recherchées à travers lesquelles se dévoilent les compétences et la position du narrateur. À cet effet, nous avons pu repérer un narrateur omniscient et omnipotent. La confusion auteur-narrateur-personnage, constitue un moyen efficace pour rendre l'expression vivante, réelle en vue d'une communication rentable concrète dans cet univers plein de désastres. Comme nombre d'actes de discours, la narration vise à amener l'interprétant potentiel à une certaine conclusion ou à l'en détourner. En somme, ces indices évaluatifs marquent la présence de l'énonciateur dans son écriture, son état d'âme meurtrie face à l'inconfort des immigrés noirs en Occident.

Référence :

- [1] Amossy R., (2010), *Présentation de soi et identité verbale*, Paris, PUF, p.7.
- [2] Beyala, C., (1992), *Le petit prince de Belleville*, Paris, Albin Michel, pp.73-81
- [3] Beyala, C., (1992), *Maman a un amant*, Paris, Albin Michel, pp.181-183.
- [4] Buffard- Moret, B., (1998), *Introduction à l'analyse stylistique*, Paris Dunod, p.43.
- [5] Deloffre, F., (1974), *Stylistique et poésie française*, Paris, SEDES, p. 17.
- [6] Genette, G., (1972), *Figure III*, Paris Seuil, p.37.
- [7] Genette, G., (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil. Genette, p.58.
- [8] Herschbert Pierrot, A., (1993), *La stylistique de la prose*, Paris Belin, p.116.
- [9] Kerbrat Orecchioni, C., (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin, p.242.
- [10] Maingueneau, D., (1994), *Syntaxe du Français*, Paris Hachette, p.88.
- [11] Spitzer, L., (1970), *Etudes de style*, Paris, Gallimard, p.8.
- [12] Tonye A. J., (2002), *L'énonciation dans le roman francophone à partir de trois œuvres de*

المجلة الجزائرية للعلوم

Revue Algérienne des Sciences



Numéro 03
Juillet 2019



تصدرها جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
Éditée par l'université Chadli Bendjedid - El Tarf