

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Centre universitaire d'Aflou



ISSN: 2571-9785

Institut des lettres et des langues
Département de français

Revue Langue et lettres françaises

Revue nationale et académique.
Editée par le département de français.
Centre universitaire d'Aflou.



Numéro : 01
Juin 2017

Centre universitaire d'Aflou
BP 306 Aflou

Revue Langue et lettres françaises

Editée par le département de langue et littérature françaises
Centre universitaire d'Aflou

Président d'honneur :

Dr. Abdelkrim Tahari
Directeur du centre universitaire d'Aflou

Directrice de la revue/responsable de la publication

Mme Amina Narimane Mazari
Chef du département de langue et littérature françaises

Rédacteur en chef :

Dr. Salah Haddab

Le comité de rédaction :

Dr. Salah Haddab. Mlle Adda Fatima
salah.haddab@hotmail.com

Comité scientifique :

1. -Pr. Belabbès Missouri, université de Sidi Bel Abbès.
2. -Pr Foudil Dahou, université de Ouargla.
3. -Pr Abdelouahab Dakhia, université de Biskra.
4. -Pr Ali Kharbache, université de Annaba.
5. -Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
6. -Dr. Salah Faïd, université de M'sila.
7. -Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
8. -Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
9. -Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
10. -Dr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
11. -Dr Nouredine Bahloul, université de Guelma.
12. -Dr Ameur Lahoual, université de Djelfa.
13. -Dr. Chihab Besra, université Médéa.

Comité de lecture :

1. -M. Fouad Boumédiène, centre universitaire d'Aflou.
2. -M. TayebKhencha, université de Laghouat.
3. -Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
4. -Dr. Salah Faid, université de M'sila.
5. -Mme Amina NarimaneMazari, centre universitaire d'Aflou.
6. -Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
7. -M. Lamine Hidouci, université de Tébessa.
8. -Dr. HazarMaïche, université d'Annaba.
9. -Mlle Adda Fatima, centre universitaire d'Aflou.
- 10.-Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- 11.-M. Amine Chaami, centre universitaire d'Aflou.
- 12.-M. AmeerNaib, Université Médéa.
- 13.-M. Hakim Benferhat, Université Tiaret.

Consignes aux auteurs :

La revue *Langue et lettres françaises* est éditée par le département de français du centre universitaire d'Aflou. Elle est destinée à tous les enseignants chercheurs et chercheurs dans le domaine de la langue et la littérature françaises, en plus d'être publié en deux langues : le français et l'anglais. Nous invitons tous les jeunes chercheurs et les enseignants universitaires à nous soumettre leurs articles en respectant les consignes suivantes :

1-L'article doit être inédit et ne pas avoir été proposé à d'autres publications. Un seul article ne peut avoir plus de deux auteurs.

2-Les articles doivent être rédigés soit en langue française, soit en langue anglaise.

3-L'article présélectionné devra suivre le processus de la double évaluation, sous le couvert de l'anonymat, effectuée par les membres experts du comité scientifique de la revue, l'auteur recevra une notification dudit comité.

4-L'article qui a reçu un avis favorable devra respecter les éventuelles demandes de corrections émises par les évaluateurs et le comité de rédaction. Une fois toutes les corrections faites, l'article sera soumis à nouveau aux évaluations du comité de lecture et l'acceptation ou le refus sera tributaire des experts du comité scientifique.

5-L'article devra respecter les normes rédactionnelles qui concernent la taille de police 12 et ce, depuis le titre jusqu'à la bibliographie ; le titre sera centré en gras suivi, en-dessous, par le prénom, le nom de l'auteur sans aucune abréviation ni mention de grade, de son institution et de son courriel, le tout centré et en gras, sans aucun soulignement, aucune couleur et hyperlien.

6-La police de caractère sera le Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. L'auteur devra aussi justifier son texte, sur fichier word.

7-Les articles proposés doivent contenir des paragraphes distincts avec des sous-titres éventuels en gras, sans aucune soulignement ni couleurs.

8-Les citations et les expressions mises en relief seront rédigées en italique, sans majuscule ni soulignements.

9-Les références dans le corps du texte respecteront la norme suivante : nom de l'auteur, l'année de l'édition et le numéro de page, ex : (Sartre, 2005 : 35).

10-Toutes les références doivent figurer dans la bibliographie en fin d'article.

11-La bibliographie en fin d'article doit respecter les normes suivantes : nom, prénom de l'auteur, le titre de l'ouvrage en italique, la maison d'édition, lieu d'édition, l'année d'édition. Ex : Sartre, Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 2005.

12-Pour un article cité en bibliographie, la norme est la suivante : le nom, l'initial du prénom de l'auteur, l'année de parution, le titre de l'article entre guillemets, le nom de la revue, le numéro de l'édition, le numéro ISSN de la revue, pages de l'article. Ex : Haddab, S. (2016), « L'imaginaire poétique de Sartre dans *LesMots*. » Revue Les Cahiers du laboratoire la poétique algérienne. N 03, n ISSN : 1112-9729. PP : 298-318.

13-Toutes les références bibliographiques doivent avoir un lien avec le titre et le corps de l'article. Quant aux références électroniques, elles formellement interdites pour cause de la non véracité et l'impossibilité de la vérification scientifiques des données proposées par le web.

14-L'article doit avoir pour base ou référence scientifique une bibliographie composée soit d'ouvrages, d'articles référencés et publiés ou de toute autre publication scientifique vérifiable et consultable, ce qui n'est pas du tout le cas de la sitographie ou webographie communément appelé.

15-Les articles conformes à la politique éditoriale et aux normes rédactionnelles seront les seuls publiés, ceux qui seront refusés ne peuvent être restitués à leurs auteurs. Le contenu et les opinions internes à chaque article ne concernent et sont propres qu'à leurs auteurs qui s'y engagent et non la revue.

16-Le comité de la rédaction ne porte aucun jugement ni aucune critique sur les articles proposés, ils ne sont qu'évaluer selon des normes scientifiques connues de toute la communauté scientifique.

17-Tous les articles publiés dans notre revue respecteront le cadre limité du domaine de recherche, à savoir la langue et les lettres françaises qui touchent et sont en rapport avec d'autres disciplines telles l'histoire, les arts, l'anthropologie, la philosophie, les sciences humaines et sociales.

18-Chaque auteur est responsable du contenu de son article et la revue conserve un droit de réserve avant chaque publication.

Sommaire

-Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou.....	07
- Le "Je" des <i>Mots</i> de Jean-Paul Sartre. Dr. Salah Haddab.....	.08
- Quelques considérations polyphoniques sur le "On" politique. M. Lamine Hidouci.....	18
- Sémiologie du plan dans les bandes dessinées : enseigner la compréhension du lire. Dr. Salah Faid.....	30
- Littératie en début d'apprentissage du français en Algérie. Dr. Nabila Maarfia.....	43
- La définition d'un projet de recherche : critères scientifiques et originalité du sujet. Dr. Azzedine Ameer.....	52

Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou

Dans le cadre des multiples transformations que connaît le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, cette revue s'inscrit dans la perspective de mieux développer l'usage des langues dont l'importance, à l'heure actuelle, est plus qu'incontestable.

La revue *Langue et lettres françaises* exprime l'inéluctable rapport qui coexiste entre les langues et diverses disciplines où le français occupe une place prépondérante. A juste titre, la recherche scientifique connaît un sursaut dans le domaine de la littérature, la linguistique ou encore celui des arts.

Nul besoin de rappeler l'importance des langues en générale et du français en particulier, la nécessité de développer les esprits fait appel à cette conjecture. C'est dans cette optique que cette revue est capitale pour la recherche dans le domaine des langues étrangères afin de permettre l'épanouissement et le progrès scientifique.

Aujourd'hui, les jeunes chercheurs doivent disposer de tous les moyens adéquats et utiles pour pouvoir appréhender et se hisser au niveau des grands cercles intellectuels, pouvant ainsi côtoyer d'autres chercheurs et intellectuels de grande renommée. La revue du département de français est au service de la jeune génération d'étudiants appelés à édifier l'élite de demain.

Tous les moyens sont mis à la disposition de la communauté universitaire afin de permettre à chacun d'évoluer dans un contexte scientifique et intellectuel digne de l'université, ce haut lieu du savoir, de la connaissance, de la recherche et du progrès.

Ce genre d'entreprise ne peut qu'être bénéfique et conséquent pour tous ceux qui ont le progrès scientifique et la soif de la connaissance comme objectif. Nos jeunes chercheurs trouveront dans cet espace de débats d'idées et de dialectique un lieu de rencontre des esprits pour mieux avancer ensemble. Nul doute que cette revue reflètera l'essence même des langues.

Les contributions futures permettront d'installer, au cœur de l'université, un fief précieux pour les idées et la pensée. Le français demeure encore une très grande langue de culture et de savoir, à côté de laquelle la langue de Shakespeare est aussi présente dans cette revue. En termes de lettres, les auteurs ont contribué au progrès avec leurs petites plumes.

Dr. Abdelkrim Tahari.

Le «Je » des *Mots* de Jean-Paul Sartre.**Par Dr. Salah Haddab****Centre universitaire d'Aflou****Introduction**

C'est à Philippe Lejeune que revient, au début des années 1970, d'avoir introduit dans l'étude de l'autobiographique des idées claires et distinctes, à savoir que la littérature peut s'occuper de la véracité de ses énoncés et pas seulement des effets du langage.

Lejeune axe ses recherches dans une perspective de confrontation des genres donnant ainsi une définition qui fera institution du genre autobiographique comme étant un :

Récit rétrospectif en pose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle en particulier sur l'histoire de sa personnalité (Lejeune, 1975 : 14)

Cette définition désormais canonique porte le nom de *Pacte autobiographique*. Elle se fonde sur différentes catégories : mise en forme du langage, « récit en pose » ; le sujet traité, « l'existence, la vie individuelle » ; situation de l'auteur, « identité de l'auteur en tant que personne réelle et le narrateur » ; position du narrateur, « identité du narrateur et du personnage principal » qui choisit la perspective rétrospective du récit.

Dès lors, ce pacte est devenu le critère même de l'autobiographie. Lejeune le divise en trois parties : « Pacte autobiographique », à savoir l'identité du « moi » (l'auteur) ; « pacte référentiel », il représente l'authenticité du texte et le rapport du lecteur avec le texte en se référant à l'auteur ; « Pacte de lecture », il inscrit le destinataire – le lecteur – dans une perspective historique :

C'est à ce niveau global que se définit l'autobiographie : c'est un mode de lecture autant qu'un mode d'écriture, c'est un effet « contractuel » historiquement variable (Lejeune, 1975 : 45).

Le pacte

Ainsi, les propositions lejeuniennes fondent et renouvellent le genre autobiographique par une approche fondée sur cette triple notion de pacte : autobiographique – référentiel- de lecture. Ces derniers permettent de cerner les strictes limites du genre : l'autobiographe examine son propre passé, et c'est une tâche ardue, car il essaie – avec l'aide de sa mémoire – de saisir, dans leur cours sans cesse mouvant, les « circonvolutions » du moi.

Effectivement pour Lejeune, l'autobiographie doit remplir toutes les conditions indiquées, surtout deux d'entre elles qui sont obligatoires : l'identification de l'auteur et du narrateur, puis l'identification du narrateur et du personnage principal. Ce contrat qui se signe entre l'auteur et le lecteur peut être explicite ou implicite : soit méta-textuel « antérieur au texte » ; péritextuel « intérieur au livre » ; épitextuel « extérieur au livre » ; ou paratextuel : interview, presse écrite ...

Par ailleurs, dans l'autobiographie proprement dite, le sujet et l'objet d'énonciation se confondent : à savoir la vie individuelle. D'autant plus que ce contrat est signé par l'auteur et le lecteur dans le champ du genre autobiographique. Aussi, ce protocole est une question contractuelle de droit-identité réelle-et non une question littéraire de vérité ou de ressemblance. On a cherché à identifier l'auteur et non pas la véracité textuelle :

On dispose d'un critère textuel général, l'identité du « nom » (auteur – narrateur – personnage). Le pacte autobiographique, c'est l'affirmation dans le texte de cette identité, renvoyant en dernier ressort au « nom » de l'auteur sur la couverture. Les formes du pacte autobiographique sont très diverses mais toutes, elles manifestent l'intention d'honorer sa « signature ». Le lecteur pourra chicaner sur la ressemblance, mais jamais sur l'identité ... Le sujet profond de l'autobiographie, c'est le nom propre...L'autobiographie est le genre littéraire qui, par son contenu même, marque le mieux la confession de l'auteur et de la personne. (Lejeune, 1975 : 26 -34).

L'auteur se voit contraint d'opérer une sélection des faits et, de façon discriminatoire. Cette démarche autobiographique s'impose à lui, elle a pour caractéristiques : rappel du souvenir, sélection, discrimination et reformulation des éléments du passé. Sans oublier surtout qu'à l'origine, le récit de vie puise ses sources dans l'examen de conscience et l'examen de soi.

Le double « Je » de Sartre

A priori, ce qui différencie principalement l'autobiographie du roman, c'est uniquement le « je ». Car dans le domaine du « je », il n'y a qu'un pas à franchir pour passer du roman à l'autobiographie. Lejeune précise qu'une autobiographie ce n'est pas parler de soi seulement, mais surtout il faut que le « je » soit à la fois auteur, narrateur et personnage du récit considéré.

Sachant que le pacte Lejeunien concerne aussi bien l'auteur et le lecteur que le narrateur et le narrataire; le nom propre est le garant ultime du témoignage autobiographique et il est amplement suffisant pour Lejeune :

Tout récit à la première personne implique que le personnage, même si on raconte de lui des aventures lointaines, est aussi en même temps la personne actuelle qui produit la narration : le sujet de l'énoncé est double en ce qu'il est inséparable du sujet de l'énonciation (Lejeune, 1975 : 39).

Donc, le « pacte référentiel » est la loi du genre autobiographique :

Ce que j'appelle autobiographie peut appartenir à deux systèmes différents : un système référentiel « réel »-où l'engagement autobiographique, même s'il passe par le livre et l'écriture a valeur de l'acte- et un système littéraire où l'écriture ne prétend plus à la transparence mais peut parfaitement mimer, mobilise les croyances du premier système. Bien des phénomènes d'ambiguïté ou de mal-entendu viennent de ce porte-à-faux (Lejeune., 1986 :22).

L'autobiographie revêt un caractère intime, puisqu'elle prend acte de naissance dans la personnalité individuelle dont l'un des aspects est le sentiment que l'auteur est unique. D'après Lejeune :

Pour un autobiographe, il est naturel de se demander : « Qui suis-je ? » Mais puisque je suis lecteur, il est non moins naturel que je pose d'abord la question autrement : qui est « je » ? (c'est -à-dire qui dit : « Qui suis-je ? »). (Lejeune, 1975 : 13).

Le « je » protéiforme

Le « je » se divise en deux parties : « je » sujet et « je » objet. Or dans l'autobiographie, le sujet se confond avec l'objet. Sachant que l'auteur crée le sujet et l'objet : il s'agit d'une fiction double, et surtout d'un double « je ». Et dans *Les Mots*, le « je » est à la fois Sartre et la

liberté – on se souvient du résumé des *Mots* fait par Lejeune plus haut- mais aussi l'existence, voire l'engagement.

Cela-dit, le « je » des *Mots* est un « je » protéiforme : il prend diverses formes et change fréquemment. Tantôt le « je » fictif qui est le « je » du narrateur, tantôt le « je » narratif où l'histoire est racontée par le personnage principal. Tout comme l'on peut aussi distinguer le « je » littéraire du « je » religieux (nous approfondirons plus loin la question de l'emploi d'un « je » à l'autre).

En outre, dans le *Pacte* Lejeunien, il y a l'identité du double « je » : un « je » narrant qui est l'auteur, et un « je » narré qui est le narrateur. Et puis cette dichotomie du « je » peut être aussi interprétée autrement : le « je » de l'énonciation, celui de Sartre ; le « je » de l'énoncé, celui de Poulou. Mais il faut signaler que le sujet de l'énonciation est la narration faite par Sartre, et le sujet de l'énoncé est l'ensemble des mots et des phrases émis par Poulou.

Parallèlement, on distingue aussi un « je » présent narrant, et un « je » passé narré. Ces deux « je » sont présents dans *Les Mots* et Sartre s'amuse aux « jeux du je » avec Poulou. Mais l'écart qu'il y a entre le « je » présent et le « je » passé est constitutif de l'autobiographie dont le procédé de base est la narration accomplie par le « je » de l'énonciation à travers les mots et les phrases du « je » de l'énoncé.

A cela s'ajoute un fait très important, à savoir que l'autobiographie se veut une typologie du moi qui devient tour à tour : le « moi singulier » où toutes les questions soulevées, plus haut par Lejeune, se ramènent à la personnalité de l'auteur. Ce moi incarne un type humain éternel et universel. Puis, il y a la « couche sociale » à laquelle appartient ce moi se caractérisant par sa singularité ou son attachement aux valeurs humaines universelles dont l'autobiographie sert aussi à l'y insérer profondément.

Le « je » polysémique

L'autobiographe - par le biais de son double « je » - évoque une époque et une société bien définies dont le « type humain » peut rendre la singularité ou l'universalité du moi plus subtil dans le processus de la création. Sachant que le genre autobiographique est une pleine réalisation de soi : une connaissance, une affirmation, une « liberté » et une projection de soi dans l'avenir.

Et ce malgré la familiarisation de l'autobiographie avec l'individualisme, le subjectivisme et l'égoïsme. Ce genre met aussi en relief l'expérience individuelle que *Les Mots* nous relate : de la naissance à l'instant de l'écriture. Ainsi l'autobiographie remonte le passé de l'auteur via la reconstitution des événements qui ont marqué son existence.

Pour Georges Gusdorf, *l'Auto* représente le « moi », et même le « je ». Celui-ci divise *Les Mots* en : « je » de lecture, Lire ; « je » d'écriture, Ecrire.

Aussi Gusdorf commente, dans *Auto-bio-graphie*, les trois termes qui composent le nom. Il considère que *l'Auto* « c'est l'identité, le moi conscient de lui-même » (1991 : 10). Et on sait que, pour Sartre, la lecture servait à fertiliser et à entretenir son imagination, et l'écriture, il s'en servait comme exutoire et une échappatoire.

D'autant plus que la lecture, pour Sartre, procure une activité qui se concrétise par l'écriture : une existence faite par cette dualité nécessaire que *Les Mots* nous retranscrivent par le double « je ». Ainsi, cet emploi du double « je » nous dessine une ligne de démarcation entre l'auteur et le narrateur, l'autobiographe et le personnage fictif des *Mots*. Voici un tableau récapitulatif du double « je » à travers deux notions, l'énonciation et l'énoncé :

Énonciation	Énoncé
- Sujet de l'énonciation : Jean – Paul Sartre	-Sujet de l'énoncé : Poulou
-L'auteur	- Le Narrateur
- « Je » narrant	-« Je » narré
- « Je » présent	- « Je » passé
- « Je » narratif	- « Je » fictif
- Système référentiel : Le réel	-Système littéraire : L'imaginaire
-Le procédé de base : La narration	-l'emploi de l'ensemble des mots et des phrases de Poulou
- La lecture fertilisant et entretenant l'imagination	- L'écriture source d'une concrétisation de l'imagination
- Lire ou l'énonciation	- Ecrire ce que l'enfant a énoncé.

Ce tableau est assez explicite car il démontre la progression énonciative du double « je » au même titre que celle de la chronologie des *Mots* : avant la conception, la naissance et la consécration.

Le vrai pacte

Par le double « je », Sartre juxtapose autobiographie et romanesque. Puisque le « je » des *Mots* émane du vécu où l'événement a subi une rigoureuse transformation et une élaboration qui permettent à l'autobiographie de saisir l'élément autobiographique dans son intégralité. Pour Jacques Lecarme : « ... aucun doute sur l'identité du « je » qui constitue l'instance narrative » (1999 : 215). Tout comme on arrive à distinguer Sartre de Poulou par les mots qu'ils s'inter-changent et qui, au fond, ne font qu'un « Je ne cesse de me créer, je suis le donateur et la donation ... en un seul mandat : plaire ; tout pour la montre » (L M : 22).

Par conséquent, l'auteur est amené, par cette transformation/élaboration, à atteindre une objectivité totale. Cette manière de reproduire le réel garantit l'authenticité de la création. Celle-ci s'illustre, chez Sartre, par la concordance entre sujet autobiographique et philosophique : une vérité totale est une « vérité subjective et objective ». Donc, le sujet autobiographique écrit sur soi que pour partager la vérité avec l'autre.

Dès lors, le « je » caractérise encore plus le genre autobiographique que tous les autres. Mais dans *Les Mots*, Sartre manipule la personne grammaticale : de par la fluidité de l'énonciation et la rigueur des énoncés. Cela ne diminue en aucun cas l'authenticité qui se caractérise par le certain, l'inattaquable, le cru et ce qui émane de l'auteur avec conviction.

Le double « je » de Sartre reste à la fois : littéraire et religieux, artistique et philosophique, narratif et fictif. C'est ce qui nous conduit au rôle de la première personne grammaticale et à son analyse: le « je est un autre » de Rimbaud peut nous en dire long sur les différents emplois et les multiples fonctions auxquelles renvoie le « je » de Sartre dans *Les Mots*.

L'Etude du « je »

En partant de la règle d'Arthur Rimbaud : « Je est un autre », on aboutit systématiquement à la présence du pronom personnel de la première personne du singulier : le « je ». Précédemment, nous avons fait référence aux « jeux du je » que faisait Sartre dans *Les Mots*. Donc, le « je » du discours personnel fait appel à des alter ego, et surtout à travers la formule rimbaldienne.

Pour Lejeune, il faut faire la distinction entre la personne grammaticale et l'identité de l'individu auquel cette personne renvoie, et aussi vérifier l'existence d'une corrélation entre la personne grammaticale et le narrateur qu'elle désigne. Ainsi, l'emploi de ce pronom doit être compris de manière comptable ou statistique.

Effectivement, on dénombre au total 2417 « je » dans *Les Mots*: 1196 pour la première partie et 1221 pour la seconde. Mais tous ces « je » ont des référents : 932 pour l'auteur, dont 380

dans Lire et 552 dans Ecrire ; 1438 pour le narrateur, dont 790 pour la première partie et 648 pour la seconde ; 47 pour les autres personnages, 26 pour Lire et 21 pour Ecrire.

Ce décompte arithmétique nous signale que le pronom personnel indique l'identité du sujet de l'énoncé (le narrateur) et du sujet de l'énonciation (l'auteur). Et puis l'imaginaire affirmatif où l'enfant de façon duelle – et non selon l'ordre symbolique puisqu'il n'a pas de père et pas d'Œdipe – peut dire « je » et ne s'en prive pas. Aussi, lorsque Sartre parle de cet enfant qu'il était, il dit « je » sans cependant s'y confondre, même dans l'élan épique de l'imaginaire qui risque à chaque instant l'évanouissement : « je naissais pour mourir ..." je me laisse en suspens » (LM : 95-96).

De plus, l'autobiographie reproduit le « moi » réel, elle institue aussi le questionnement sur soi (Qui suis-je ?) comme démarche paradoxale et le soi comme objet herméneutique d'où son nom de « littérature du moi ». Ce « moi », on l'a déjà signalé peut être un « Je » et tout particulièrement dans *Les Mots*. Sartre a suivi un schéma récurrent pour élaborer son récit de vie qui est une marque de ses réflexions et de son élaboration du genre autobiographie. Ce schéma est constitué de : Famille – Naissance – Exploits – Bienfaits – Moment capital.

La finalité du « je »

L'autobiographie apparaît sous une forme achevée, celle d'une narration assez longue et organisée à la première personne. Il n'empêche que dans *Les Mots*, le passage du « IL » au « Je » se fait pour mettre uniquement l'accent sur la vie de Jean Paul Sartre. Et que le « Il » a valeur de « Je » est employé par Sartre lors qu'il fait référence à son père, ou à son grand-père maternel : Charles Schweitzer. Celui-ci est assez présent dans l'enfance de Sartre.

A vrai dire, ce « Je » aboutit de toute part à Sartre : il a une autre vision de son enfance que celle qu'il avait étant jeune, car entre-temps des changements se sont produits, qui ont bouleversé sa vie. Voici un tableau récapitulatif du décompte et statistiques faits du pronom de la personne du singulier :

Personne grammaticale et ses référents	Nombre total	Première partie Lire	Seconde partie Ecrire
« Je »	2417	1196	1221
« Je » auteur	932	380	552
« Je » Narrateur	1438	790	648
« Je » autres personnages	47	26	21

En récapitulant les différents emplois du « Je », on constate que Sartre a su manipulé ce registre à des fins de reconstitution autobiographique.

Néanmoins, les mots qui sortent de la bouche de Poulou ne sont pas frivoles et vides de sens : « J'ai des mots d'enfant ... j'ai des mots d'homme... » (L.M : 27-28). De plus, *Les Mots* suscitent un « je » autobiographique en ce qui concerne l'enfance, et un « je » autre que « je » pour l'œuvre. Tout comme le « je » laisse entendre la solitude, l'isolement, et c'est le lieu de naissance de l'autobiographie. Selon Jean-Philippe Miraux :

L'écriture autobiographique n'est que la trace tangible du récit de vie que l'écrivain voulait réaliser... l'autobiographie concerne la question générale de l'œuvre d'art et ... l'œuvre d'art peut ... aborder la question de l'écriture de soi ... (Miraux 1998 :108)

Ainsi, l'écriture des *Mots* exulte un « je » multiplié par des référents peuplant le petit monde de l'enfant imaginaire. Et puis l'élaboration littéraire est évidente : pour preuve, l'emploi de la personne grammaticale. Aussi, l'authenticité des *Mots* est assurément concrétisée par le « je »- nous verrons que malgré l'imaginaire, l'enfant a su rester matériel— dans une réalité prédominante.

Et puis, *Les Mots* ne comportent pas seulement quelques éléments propres à l'auteur, mais surtout l'exposé qu'il nous fait de ses expériences personnelles, sa philosophie en même temps que les événements principaux de sa vie. *Les Mots* contiennent aussi une certaine richesse, durée, continuité à travers les fluctuations de l'existence qui donnent à l'ensemble son unité.

Par ailleurs, nous devons souligner que l'autobiographie sartrienne nous fournit – à travers le « Je » - des indications précises sur l'éducation et les origines de Sartre. Elle nous apprend qu'il nourrit l'ambition de devenir un grand homme de lettres. Quant au philosophe, ses possibilités sont assez illimitées pour élaborer une grande théorie et de pouvoir faire fructifier ses idées.

Les figures du « Je »

Philippe Lejeune constate que l'autobiographie fait, comme l'histoire, partie des textes « référentiels ... qui prétendent apporter une information sur une « réalité » extérieure au texte et donc se soumettre à une épreuve de « vérification ». (Lejeune, 1975 : 36).

En outre, nous pouvons remarquer que l'autobiographie sartrienne n'est qu'une reconstitution d'un raisonnement tenu par l'enfant qui parvient à bâtir l'homme. Geneviève Idt le résume

clairement :

D'une part, l'auteur veut y présenter une enfance bourgeoise au début du XXème siècle, et même une génération, celle qui a passé une partie de son enfance pendant la première Guerre mondiale. D'autre part, il y confesse l'erreur dans laquelle il a vécu, et tente de s'en délivrer définitivement dans un texte cérémonieux. (Idt, 2001 : 74).

Et plus loin, elle continue :

Les Mots ... ce devait être l'autocritique marxiste d'un itinéraire intellectuel à partir de l'adolescence, cela devient le début d'une autobiographie complète au cours de laquelle l'enfance resurgit; et finalement un coup de force et de ruse arrête le récit juste avant l'adolescence, mais figure en fin de texte l'itinéraire de toute la vie ... Ce récit de souvenirs apparemment fragmentaire, unique dans l'œuvre de l'auteur, organise un « espace autobiographique »... il illustre la thèse de l'ouvrage : adulte, l'enfant des livres écrit comme un livre ... (Idt, 2001 : 83-84).

Conclusion

Pour conclure, nous retiendrons que *Les Mots* de Sartre fascinent par leur narration et surtout par leur auteur. Dans le domaine de l'autobiographie, ce récit fait, une unanimité : c'est une vie bien remplie que l'enfance préparait. Cette gestation a porté ses fruits. Mais la question que nous pouvons poser – surtout après le parcours des « Je »- avec promptitude : quel rôle interprètent les différentes thématiques fictionnelle et existentielle dans *Les Mots*?

Nous pouvons également mettre en rapport direct ou indirect le pronom personnel avec des disciplines telles que la philosophie, l'histoire, la sociologie, la psychologie ou bien d'autres. Et nous l'avons bien vu que le « Je » de Sartre obéit à un pacte autobiographique plus qu'édifiant, mais aussi à un pacte d'écriture romanesque où se mêle à la fois constance des idées et variété des styles, voire des interprétations car on n'en a encore fini avec cette grande œuvre littéraire que sont *Les Mots*.

Bibliographie

- Arnold James A. et Piriou Jean-Pierre, *Genèse et critique d'une autobiographie*. « *Les Mots* » de Jean-Paul Sartre, Paris, Minard – « Archives des Lettres modernes », n° 144, 1973.
- Beigbeder Marc, *L'Homme Sartre. Essai de dévoilement pré-existential*, Paris, Bordas, 1957.
- Bonnet Henri, *De Malherbe à Sartre : essai sur le progrès de la conscience esthétique*, Nizet, 1964. « Sartre : 122 et passim ».
- Borel Jacques, *Propos sur l'autobiographie*, Champ Vallon, coll. « Recueil », 1992.
- Buisine Alain, *Laideur de Sartre*, Presses Universitaires de Lille, 1986.
- Campbell Robert, *Jean-Paul Sartre, une littérature philosophique*, Pierre Ardent (éd.), 1945.
- Cohen-Solal Annie, *Sartre. 1905-1980*, Gallimard, 1985.
- Cormeau Nelly, *Littérature existentialiste : le roman et le théâtre de Jean-Paul Sartre*, Liège, Thone, 1950.
- Deguy Jacques, *Sartre*. « *Les Mots* », Paris, Hatier, « Profil d'une œuvre », n°194, 1996.
- Didier Béatrice, *Le Journal intime*, P.U.F, 1976.
- Doubrovsky Serge, *Sartre et la mise en signe*, Klincksieck, 1983.
- Enard Jean-Pierre, *Le Dernier dimanche de Sartre*, Le Sagittaire, 1978.
- Ireland John, *Sartre. Itinéraires. Confrontations. Etudes sartriennes* 5, Cahiers R.T.M, Université Paris X, 1993.
- Lejeune Philippe, *L'Autobiographie en France*, U 2, A. Colin, 1972.
- Le Pacte autobiographique*, Ed. du Seuil, « Poétique », 1975.
- Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*,
Seuil, « Poétique », 1980.
- Liliar Suzanne, *A propos de Sartre et de l'amour*, Paris, Grasset, 1967.
- Sartre Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, coll. « Folio », 2005.
- Sendyk-Siegel Liliane, *Sartre, images d'une vie*, Gallimard, 1978.
- Sicard Michel, *Essais sur Sartre-Entretiens avec Sartre*, Gallilée, 1989.
- Villani Jacqueline, *Leçon littéraire sur « Les Mots » de Jean-Paul Sartre*, P.U.F, 1996.

Quelques considérations polyphoniques sur le « On » politique.**Par Lamine hidouci.****Université de Tébessa.****Résumé :**

« Aborder la référence de « On » sous un angle polyphonique devrait s’accommoder de l’idée d’une assertion relative aux affirmations pragmatico-prédicatives de l’énonciateur. Cela dit, la particularité de ON en matière de référence peut être rapportée à la polyphonie dès lors que l’on admette que ce pronom, imbriqué dans des discours politico-polémiques, peut bien avoir d’autres vocations relationnelles que de représenter fidèlement son *réfèrent discursif*, lequel, sous l’effet du caractère souvent communautaire et nationaliste du politique, peut être considéré comme un simple relais d’un discours forcément dialogique. »

Mots clés : référence, prédicative, politique, polémique, dialogique.

Some Polyphonic Consideration on the Political “On”**Summary:**

“To deal with reference on “On” under the Polyphonic angle it is necessary to fit the idea of a relative assertion to Pragmatico- Predicative affirmation of the enunciator, the particularity of on in the field of reference could be taken to the Polyphony as we admit that this pronoun overlapped within the Politico- Polemic speech could have other relational vacation than representing faithfully it’s discursive referent which under the effect of the character which is very often communal and nationalist of the political could be considered as a mere shift of a speech which is inevitably dialogic” .

Keywords: reference, Predicative, Political, Polemic, dialogic.

1/Introduction :

Aborder la référence de « On » dans le cadre du discours politique s'avère à tout le moins pertinent, car, étant à la base « *un secteur du discours polémique* » (Geffroy, 1987 : 211) et un type d'expression souvent médiatisé, qui sous-entend une communication imbibée de sujets et d'images captivants, impliquant forcément l'audience de plusieurs individus, voire de la société dans son ensemble, le discours politique requiert sui-generis une perméabilité en termes d'adhésion et de partage en matière de prise de positions. S.Olivesi confirme à juste titre que :

« [...] le discours politique semble ne pouvoir échapper à une contradiction inhérente à l'intentionnalité pratique qui l'anime : devoir s'adresser à tous, c'est-à-dire donner l'impression de pouvoir être compris par n'importe quel citoyen, et simultanément devoir exprimer les positions de ceux qui s'énoncent, indissociables d'enjeux complexes liés aux stratégies sous-jacentes à ces prises de positions. » (Olivesi, 1994 : 09).

D'un point de vue théorique, nous partons du principe que l'énonciateur ou l'instance émettrice s'accapare logiquement l'antécédence de « On », ce qui est par ailleurs conforme avec la règle grammaticale en vigueur selon laquelle le « On » peut reprendre, entre autres, un « Je. » (Mainguineau, 1993:08). En outre, par rapport à notre propos (puisque nous défendons l'option d'un « On » à dimension polyphonique), selon toute vraisemblance, ce pronom recèle une qualité particulièrement intéressante, dans le mesure où :

« [...] il appréhende les humains [...] comme des êtres parlant et comme des individus indépendants de la parole ». (Idem).

Ce faisant, le « On » est loin d'être un « mot de silence » (Revuz, 2012 : 02), semblable trait pour trait à son antécédent empirique. A cet effet, cet article propose d'interroger brièvement la référence de ce pronom dans une direction différente et innovante en ceci qu'il s'emploie à exhiber et à décrire certaines de ses implications relationnelles pour justifier la position théorique exprimée dans le résumé ci-dessus.

2/ Quelques considérations polyphoniques sur le « On » politique :

Ceci étant, en deçà de son caractère indéfini, l'actualisation discursive de « On » pour des fins politiques repose manifestement sur son pouvoir de suggestion anaphorique qui a la vertu d'accentuer la présence pragmatique d'un ou plusieurs animés dont l'identité est sciemment

masquée pour des raisons que l'on peut attribuer aux canons de la communication politique. Cette présence collective est justifiée par le fait que :

« Chaque individu est au contact de la politique : il lui en est parlé chaque matin dans son journal ou à la radio ; fréquemment on le consulte et sans cesse on l'informe ou on le déforme pour les besoins de l'action collective et les exigences du Pouvoir. » (Debré, 1961 : 802).

Ceci étant, ce masquage volontaire peut avoir une toute autre interprétation qui va dans le sens de l'option polyphonique que nous défendons dans le cadre de cet article. En effet, le politique a tout intérêt à masquer l'identité de l'instance à laquelle il s'adresse, surtout lorsqu'il s'agit d'un règlement de compte politique, pour que son discours puisse avoir une certaine légitimité politique, en ce sens qu'il puisse rallier à sa cause le plus grand nombre de personnes et par voie de conséquence pour s'accaparer le statut de plus fort ou de plus majoritaire. Ce faisant, il va sans dire que c'est la voix du peuple que semble aiguillonner en sous-main ce jeu d'implicite référentiel alimenté surtout par cette convoitise au pouvoir et à la légitimité. A la lumière de ce qui vient d'être dit, on peut avancer que dans sa mise en discours, maniant le « On », le ministre, le Président ou le chef du Parti, se situeraient à l'embouchure d'une potentielle indécidabilité référentielle et d'un pouvoir de suggestion anaphorique inhérentes, ce qui déboucherait sur une forte concentration polyphonique, synonyme de force pragmatique et d'efficacité en matière de communication politique.

Dans cette optique, force est de disséquer le degré d'implication effective de l'énonciateur empirique dans ce qu'il avance comme propos à travers l'ampleur et la nature des voix présentes dans « On. » A cet égard, il est à signaler que le discours politique se structure autour d'une ontologie binaire dans la mesure où l'on peut se référer aussi bien à des choses inanimées (Parti, pays, institution, etc....) qu'à des animés proprement dit. D'autant que l'on peut relever une présence du locuteur, un « On » à valeur « moi y compris » (Wagner, Pinchon, 1962 : 203), qu'une absence à l'exemple d'un « on dit que » (Haillet, 1995 : 226).

Ceci étant, un « On » à valeur « moi seul » est difficile à imaginer compte tenu des contraintes relatives à la mémoire discursive qui accompagne souvent les discours politico-polémiques. En effet, par rapport au contexte politique, il est évident que la voix de l'énonciateur ne peut prendre ses distances par rapport à une scène politique souvent un haut lieu de diatribe de d'émulation entre acteurs autant malins que diaboliques. C'est pour cette raison, nous estimons que la présence de « On » dans un discours politique doit s'interpréter comme une

« mise en scène d'un sujet de pouvoir » (Landowski, 1976 : 78) appelant une multiplicité d'acteurs, ce qui engendre forcément une sorte de « polyphonie énonciative » muselant dans une large mesure une voix fictive d'un énonciateur réduit à un simple relais d'un discours de circonstance.

A concevoir en dehors du cadre théorique de la linguistique, l'énonciateur politique se prête à une considération ontologique qui le consacre, selon ses attributions professionnelles, comme un sujet de pouvoir. A ce titre, l'interprétation sémantique du sujet linguistique, à savoir « On », doit tenir compte de cette appartenance à un domaine réputé pour être « public », dans et autour duquel plusieurs personnes revendiquent le même droit à la parole.

Cela dit, la dimension polyphonique que l'on peut accorder à « On » peut être motivée par cette mise en relation, que l'on peut d'ailleurs retenir comme une dichotomie, entre le Sujet de pouvoir et le Sujet linguistique. Ce faisant, il va sans dire que le domaine politique reste sujet à une double obligation ; l'action et la communication. C'est ce qu'on peut comprendre à la lumière des propos relayés par A.Croll :

« [...] régi doublement par l'action et par la communication, le domaine politique, domaine de pratiques, forme un espace public (pour autant qu'il est donné à entendre à un public), une communauté de parole ou d'action dans laquelle sont situés des partenaires, instances de pouvoir, d'agir et de parole. ». (Croll, 1995 :83).

Ainsi, en matière de référence, le « On » ne peut être appréhendé comme une simple « *lexie indifférente* » dont une délimitation à un rapport simpliste avec l'antécédent empirique engendre forcément une image réductrice de ce pronom, aussi bien sur le plan ontologique que sur le plan polyphonique. Au-delà de son rôle d'énonciateur linguistique, l'antécédent empirique de ON doit être appréhendé comme un sujet de pouvoir, souvent acculé, sous la pression de cette « communauté de parole », à abandonner sa voix. Greimas précise à juste titre à propos du rapport Locuteur / Polyphonie :

« Le locuteur abandonne volontairement sa voix et en emprunte une autre pour proférer un segment de la parole qui ne lui appartient pas en propre, qu'il ne fait que citer ». (Greimas, 1970 : 309).

2. 1/ La référence de « On » à la lumière des affirmations pragmatico-prédicatives :

Par rapport à notre sujet, cet abandon peut être placé sous l'étiquette d'une « dilution linguistique des responsabilités » par l'exploitation volontaire de la dimension polyphonique de « On. » Cette exploitation ne peut être fructifiée sans le recours sélectif à un type de prédication qui tient compte de l'effet pragmatique ciblé qu'un verbe peut occasionner. Partons de là, il est évident que ce dont le verbe exprime en matière d'action doit être considéré comme un « déclencheur d'antécédent » (Cornish, 1995 : 35) qui peut rassembler ou dissembler ces instances préétablies qui participent de façon ou d'une autre à la *structure de la mémoire* pour ce qui concerne le discours en tant que tel et à la *responsabilité politique* pour ce qui regarde la portée énonciative du même discours. Ceci étant, la double interaction « On »/ *Verbe* et *Verbe* / *Prédication* sous-entend un autre type d'interaction que l'on peut qualifier de polyphonique, celle qui rassemble des instances concentrées autour d'une particule à double face ; à la fois *Sujet de pouvoir* et *Sujet grammatical*.

Par ailleurs, il reste admis que le verbe « [...] signifie l'état du sujet. » (Delesalle, Désirat, 1982 :35). Par « état », on peut être tenté d'inclure tout ce qui peut renseigner sur le nombre et le genre, des notions typiquement grammaticales, qui s'avèrent d'emblée opaques dès lors qu'il s'agit d'un sujet indéfini, à l'instar d'un « On. » A cet égard, il serait judicieux de voir en l'action, ce dont un verbe est censé exprimer, la réponse explicite à un implicite aussi référentiel que polyphonique qui affecte la prédication dans sa partie Sujet, c'est-à-dire le « On. » A ce titre, il serait permis de parler d'isotopie prédicative dans la mesure où l'interaction « On » /*Verbe* révélerait une complémentarité qui témoignerait d'une disparité entre un sujet grammatical et un sujet de pouvoir, ce qui expliquerait en fait tout le potentiel polyphonique qu'un « On » politique pourrait déployer pour servir des objectifs professionnels.

A vrai dire, l'énonciation du discours politique induit un sujet à double face : grammaticale et professionnelle. Cette énonciation peut être l'effet d'une communication spécifique, dans la mesure où l'homme politique, loin d'être un homme public, est toujours captivé par un devoir de communication politique. A cet égard, le contraste entre l'*homme public* et l'*homme politique* peut justifier dans une large mesure la séparation en matière de rapport référentiel entre l'énonciateur politique qui est un sujet de pouvoir et le « On » qui se présente plutôt comme un sujet grammatical, assurant par la même occasion un simulacre de présence humaine sur la trame syntagmatique du discours.

Du même, ce contraste doit imprégner la perception que l'on doit avoir à propos des actions exprimées par les verbes. En termes plus clairs, il faut voir en le verbe un « médiateur linguistique » qui fonctionne comme un amplificateur d'un *sujet d'actualité* par rapport auquel les membres de la classe politique, et à plus forte raison ceux de la société dans son ensemble, manifestent forcément un intérêt particulier.

En marge de notre réflexion sur la confrontation *Sujet grammatical/ Sujet de pouvoir*, nous insistons pour réserver le même traitement de faveur au *Sujet de discours* pour saisir au mieux la dimension polyphonique que l'on peut inclure dans le calcul référentiel de « On. » En règle générale, le sujet de discours politique est de nature polémique. A cet effet, l'énonciateur, sujet de pouvoir, ne peut se servir de « On » pour des raisons purement canoniques, au sens d'assurer des agents grammaticaux à ses verbes, étant donné qu'au-delà du fait que le « On » est un pronom à la fois de l'idéologie et de la stratégie (Tournier, 1995 : 115), il n'en demeure pas moins que ses rapports avec les différents verbes ne peuvent être réduits au simple lien syntaxiques d'une prédication.

A cet effet, le « On » *sujet grammatical* ne peut être que la façade d'une entité ontologique supérieure à l'instance émettrice, pourtant physiquement présente mais acculée à endosser le rôle d'un sujet de pouvoir, soucieux avant tout de diluer sa voix dans le collectif imposé par le sujet de discours. Car,

« [...] c'est l'interprétation de « on » qui permet de lui attribuer tel ou tel statut énonciatif, interprétation reposant sur les instructions du texte, contenues de manière décisive dans les stratégies de donation du référent de l'objet de discours focalisé. A partir de la référenciation de l'objet, le lecteur remonte vers la source énonciative en charge du processus de référenciation » (Rabatel, 2001 : 31).

Dans cette optique, force est de s'interroger dans quelle mesure certaines prédications, verbes compris, sont évocateurs de cette excentricité référentielle synonyme de polyphonie, une excentricité qui pourrait conforter le « On » dans sa position de disjoncteur entre l'instance énonciative et l'instance de l'énoncé, une position qui serait démonstrative quant aux différents rapports que l'énonciateur empirique doit avoir avec la réception. Evidemment, il en va dans ce sens de la réalité ontologique de l'extralinguistique du discours, plus précisément de l'ontologie humaine étant la source de ces voix disputant ou relayant sous l'emblème de la responsabilité politique des propos à dimension collective, idéologique ou publique.

2.1.1 Performativité et indécidabilité référentielle de « On » :

Pour rendre plus crédible la thèse d'une conductivité politiquement pertinente entre le « On » et le prédicat, il convient de traiter ce sujet du point de vue de la performativité austinienne. Comprendre la confluence de cette performativité, liée philosophiquement aux suspicions ontologiques de l'Être, avec le dialogisme ainsi que les problèmes d'indécidabilité référentielle qui peuvent affecter à la rigueur les SN indéfinis, « On » compris, pourrait nous mettre dans la bonne voie pour interroger convenablement l'interaction indécidabilité référentielle de « On » et indécidabilité liée à la prise de la parole politique et les mesures à prendre qui s'ensuivent.

Il s'agit à ce titre de réaliser le parti que l'on puisse tirer du rapprochement entre le sujet politique, dont la confrontation avec la performativité austinienne pourrait déjà confirmer son instabilité ontologique, et le « On » dont on admet à priori une vacance et une malléabilité référentielles qui peuvent, sans trop forcer, conforter le politique dans son rôle d'acteur, au sens théâtral du terme, ce qui lui évite déjà d'être un actant, tant au sens syntaxique qu'au sens professionnel.

Austin ne manque pas de souligner l'implication de certains aspects grammaticaux, particulièrement les verbes, dans l'inscription de la performativité, même si celle-ci ne peut être considéré comme un phénomène purement verbal. (Austin 1970 : 26). Cela dit, beaucoup de paramètres linguistiques relatifs à la prédication influent directement dans la séparation entre le constatif et le performatif. D'un point de vue méthodologique, les séparations entre les *dire*s et les *faire*s s'effectueront sur la base des données linguistiques que requiert la prédication. Temps de verbes, modes, auxiliaires et compléments de tous genres procurent des affinités d'ordre sémantique qui peuvent vaciller l'interprétation du *constatif* au *performatif*. Ainsi, par rapport à la référence de « On », la performativité apporte une preuve tangible de la pluralité et l'inscription social de ce pronom, raison pour laquelle la prédication devient un lieu de l'inscription matérielle de la performativité, ce qui justifie en sous-main une certaine primauté du « parler avec » sur le « parler à ».

2.2/ Le « On » et la primauté du « parler avec » sur le « parler à ».

En revanche, Si l'on admet que l'acte énonciatif est forcément « *colloquial* », on saisit peut être mieux la pertinence de « On » par rapport à l'ancrage des rapports interlocutifs dans le discours politique. De ce point de vue, la primauté de « *parler avec* » au lieu de « *parler à* »

s'explique en somme par le contenu performatif qu'implique la valeur illocutoire des verbes. A cet effet, l'action politique en tant que telle induit une sorte de mise en communauté préalable d'un certain nombre d'agents différemment positionnés sur l'échiquier politique et dont les voix finissent toujours par se joindre.

Ainsi, quelle que soit sa couleur politique, l'énonciateur est censé *parler avec* le peuple ou du moins avec son électorat. A cet égard, la marque linguistique de la relation interlocutive dans le discours vient du fait que « On » imprime la marque et scelle le contrat de ce lien étroit qu'il est censé codifier sous l'enveloppe de *l'implicite morphologique*. Ce faisant, la ritualisation de ce lien s'accommode bien de l'invariabilité morphologique de « On. » Ceci étant dit, il s'impose de prendre du recul par rapport au schéma de communication classique, organisé selon deux instances séparées ; une émettrice et l'autre réceptrice. Car, la dimension intrinsèquement polyphonique du discours politique s'explique entre autres par ce lien atypique d'un point de vue communicationnel entre l'émetteur politique et ses potentiels récepteurs dont une partie représente aussi bien ses collègues du Parti que son potentiel électorat.

L'idée de considérer le « On » comme un marqueur de polyphonie peut contraster avec la définition canoniquement admise de la théorie polyphonique. En règle générale, la polyphonie est définie comme la multiplicité des voix dans un énoncé unique. Toutefois, Bakhtine confirme qu'un mot isolé peut à lui seul occasionner un effet polyphonique. Il dit justement :

« Les rapports dialogiques ne sont pas seulement possibles entre énoncés complets (relativement) mais peuvent s'établir à l'égard de toute partie signifiante de l'énoncé, même à l'égard d'un mot isolé » (1970 : 256).

Par ailleurs, il est envisageable que la dimension polyphonique de « On » dans le cadre du discours politique se manifeste au travers de son association directe dans le cadre d'un prédicat avec un verbe illocutoire, ce qui peut être considéré comme un énoncé. Cette association, prédicative à première vue, témoigne d'une association de voix intrinsèquement évolutive, puisqu'elle s'inscrit dans un contexte global à caractère évolutif. En fonction des verbes illocutoires, il est évident que l'interprétation doit envisager des *réseaux dialogiques* en fonction des états de contexte.

A la différence de Bakhtine dont la théorie se concentre sur le discours dialogique, la théorie ducrotienne de la polyphonie prend en considération ce type de rapport syntaxique entre

« On » et verbe dans la mesure où elle s'intéresse à la langue en tant que structure argumentative. Elle part du principe que chaque énoncé porte les traces de sa structure énonciative et que certains éléments de la langue (à l'instar de « On » – c'est nous qui le soulignons-) témoignent d'une structure polyphonique où plusieurs instances s'entrecroisent. Ainsi,

« Le sens de l'énoncé, dans la représentation qu'il donne de l'énonciation peut y faire apparaître des voix qui ne correspondent pas au locuteur » (Ducrot, 1984 : Avant-propos).

Au-delà du strict rapport syntaxique, la combinatoire (« On » + verbe illocutoire) sous-entend un certain nombre de structures polyphoniques qui restent à déterminer en fonction des données mémorielles sous-jacentes. D'un point de vue argumentatif, il s'impose de repérer l'attitude du locuteur par rapport à ce qu'il dit, car, à s'en tenir à la position d'« On. » Ducrot sur ce sujet, le « dit » n'a rien à voir avec le « dire ». Ce faisant, il convient de souligner l'hétérogénéité incontestable de l'univers politique. En effet, tout à trait à la diversité, aussi bien les acteurs en tant que protagonistes et sujets discoureurs que les idéologies et les institutions qui nourrissent forcément un réseau complexe de rapports interlocutifs et dialogiques. Cela dit, la dimension polyphonique du « On » politique semble irréfutable, on peut avancer qu'il exerce une sorte d'« *autorité polyphonique* », car on imagine mal qu'il réfère sans problème à un « Je »/Locuteur imperméable aux tractations de la machination partisane et institutionnelle. En règle générale, le « On » fait partie de ces unités de langue qui posent problème au niveau de la prise en charge énonciative. Par ailleurs, la visée persuasive du discours politique ne peut être dissociée de celle qui regarde les visées électoralistes du locuteur, souvent en filigrane de toute allocution politique, en ceci que les échéances électorales se poursuivent toujours selon un calendrier cyclique et itératif.

D'où la primauté du « parler avec » dont on a souligné l'importance par rapport à un « parler à », cachet canonique de toute communication humaine. Ceci étant, la polyphonie d'un ON politique se nourrit du fait que les rapports interhumains qui lient les différents acteurs de l'univers politique ne peuvent s'exprimer que dans le cadre d'une communication atypique, c'est-à-dire d'un côté l'instance émettrice n'a pas à s'estimer la source officielle de la parole et de l'autre on est censé parler ensemble avant de s'adresser aux autres. Cela dit, la polyphonie du « On » politique tient à l'ontologie particulière qui caractérise la scène politique. La frontière entre les personnes en tant que telles et les institutions / conventions

sont très fines, et l'on peut aussi bien parler avec ses propres collègues du Parti qu'avec le peuple qu'il faut ranger dans la catégorie des institutions (au nom desquelles on peut d'ailleurs parler), étant donné qu'il représente la pierre angulaire de l'édifice étatique et qu'il n'entre jamais dans le jeu d'antagonisme qui caractérise le dialogue interpartisan.

3/ Conclusion :

Il va sans dire que dans le strict cadre du discours politique, l'antécédence de « On » se rapporte toujours à un sujet rattrapé par les contraintes du pouvoir, c'est la raison pour laquelle il y a matière à séparer le « On » sujet grammatical du « On » sujet de pouvoir pour mettre en exergue une nuance d'ordre ontologique très importante par rapport au calcul référentiel de ce pronom ainsi qu'à l'envergure de sa dimension polyphonique qui s'accommode du jeu de passe- passe caractérisant les échanges politiques . Le principe de partage et de la succession au pouvoir n'en est pas moins un partage du droit lié à la parole en général et à l'allocution politique en particulier. En termes plus précis, le discours politique porte en germes un caractère polyphonique auquel « On » ne peut se soustraire, quitte à en être le principal amplificateur, compte tenu de ses caractéristiques sémantiques endogènes fortement compatibles avec le principe de « parler-ensemble ».

4/ Bibliographie :

- 1/ Austin, J. L. 1970, « Performative-Constative » in *Philosophy and Ordinary Language*, Ed. by Gh.-E.Gaton, University Of Illinois Press.
- 2/ Authier-Revuz, Jacqueline. 1996. « Défaut du dire, dire du défaut : les mots du silence », *Linx*[En ligne], 8 |, mis en ligne le 24 juillet 2012, consulté le 18 juillet 2014. URL : <http://linx.revues.org/1137> ; DOI : 10.4000/linx.1137.
- 3/ Bakhtine, M. 1970. *La poétique de Dostoïevski*. (Préface de Julia Kristeva). Paris : Seuil.
- 4/ Cornish, Francis. 1995. « Référence anaphorique, référence déictique, et contexte prédicatif et énonciatif ». In : *Sémiotiques* n°8 pp.31-56.
- 5/ Croll, Anne. 1995. Le refus médiatisé, un acte de construction du politique. In: *Mots*, décembre, N°45. pp. 82-97.
- 6/ Debre, Michel. 1961. « Science politique et action politique ». In: *Revue française de science politique*, 11e année, n°4,. pp. 801-808.
- 7/ Delesalle, Simone, Desirat, Claude. 1982. « Le pouvoir du verbe ». In: *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 4, fascicule 1, Les idéologues et les sciences du langage. pp. 35-45.
- 8/ Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- 9/ Geferoy, Annie. 1987. « Le discours politique ». In: *Mots*, N°14. Numéro spécial. Discours syndical ouvrier en France. pp. 209-212.
- 10/ Greimas, A.J. 1970. *Les proverbes et les dictons*. Paris : Seuil
- 11/ Haillet, P. 1995. *Le conditionnel dans le discours journalistique : essai de linguistique descriptive*, Canada, Bref.
- 12/ Landowski, Eric. 1976. « La mise en scène des sujets de pouvoir ». In: *Langages*, 10e année, n°43,. pp. 78-89.
- 13/ Maingueneau, D. 1993. *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. PARIS : dunod.
- 14/ Olivesi, Stéphane. 1994. « De la politique du discours : éléments pour une analyse critique du discours politique. » In: *Quaderni*. N. 24, Automne. Crise et presse écrite. pp. 9-25.

15/ Rabatel, Alain. 2001. « La valeur de « on » pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées ». In: *L'Information Grammaticale*, N. 88, pp. 28-32.

16/ Tournier, Maurice. Marroccia, Michel. 1994. « Le rôle de porte-parole dans le discours politique. Analyse socio-pragmatique », thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2,. In: *Mots*, N°42. pp. 113-116.

17/ Wagner R.-L. et Pinchon J. 1962. *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette

Sémiologie du plan dans les bandes dessinées :
enseigner la compréhension du lire.

Par Dr. Salah Faid

Université de M'sila.

Introduction

Le grand domaine du neuvième art nous permet de constater que la bande dessinée avait longtemps eu mauvaise presse auprès des éducateurs ; il paraît bien que sa futilité, sa charge pulsionnelle ou même son côté purement divertissant en sont la cause¹ ; un constat qui ouvre libre-court aux réflexions pour s'interroger sur la conception d'outils pédagogiques. À ce constat, s'ajoute un deuxième, relatif à la présence même des images à l'intérieur des manuels scolaires ; une présence qui reste encore souvent considérée comme moins formatrice que celle des textes, ce qui fait que les bandes dessinées se retrouvent alors poliment rangées dans la catégorie de la paralittérature.

Pourtant, nombre de praxis didactiques font incessamment appel à l'utilisation des bandes dessinées dans ce contexte. Enseigner la compréhension à des apprentis-lecteurs à titre d'exemple, nécessite la mise en place d'un dispositif didactique qui s'inscrive dans la problématique de rencontre entre l'enfant et la langue étrangère. Il s'agit, comme le souligne Nathalie Blanc, au niveau méthodologique « *de mettre en œuvre des procédés médiateurs pour tenter de donner corps à l'idiome étranger et de lui apporter une dimension plus significative.* »².

La présente étude tente de projeter la lumière sur les facettes cachées de cet art, pour dévoiler un tout petit coin de technicité en ce qui concerne la procédure du plan utilisée dans les bandes dessinées, et de par-là, permettre aux lecteurs de mieux priser les avantages de cette technique pour la compréhension pendant la lecture.

La bande dessinée présente en vérité une grande richesse au niveau des plans. Nous pouvons remarquer, avant d'aborder les différents types de plans, que leur but primordial est en

¹ Nous discernons avec netteté que la présence des bandes dessinées dans les manuels scolaires, surtout ceux du primaire, en Algérie est fortement maigre, pour ne pas dire si obscure ou quasi-absente. Ce constat est d'autant étrange car il s'agit bien du monde enfantin qui devrait se construire harmonieusement avec la lecture des bandes dessinées.

² Blanc, Nathalie (2003) « L'image comme support de médiation ». Dans *Le français dans le monde*. p. 26. n° 330, nov-déc. Paris : CLE International.

relation avec les protagonistes de l'histoire ; ils servent, en effet, à présenter les personnages de l'histoire de différentes façons, tantôt vus de près, tantôt de loin, et ceci nous semble très positif dans la mesure où il permet d'éviter une certaine monotonie. Aussi, et pour mettre en relief les actions ou les sentiments produits par ces personnages, les plans dans la bande dessinée peuvent avoir une valeur dite expressive. Ajoutons enfin que le rôle des plans dans la bande dessinée, peut aller de la simple richesse esthétique jusqu'à la faculté de moduler à volonté l'intensité comique, voire dramatique de chaque scène dans l'histoire, et ce, par rapport à l'intrigue.

1. Avant-plan, arrière-plan

Un avant-plan renvoie à une partie du dessin se retrouvant uniquement dans une vignette. Il est essentiellement en relation directe avec la trame narrative de l'histoire, c'est-à-dire le déroulement des événements par rapport à l'enchaînement successif de ces vignettes. L'avant-plan peut désigner un personnage comme il peut aussi désigner un élément ou un objet souvent en corrélation avec l'histoire.

Il faut bien faire remarquer que la technique de l'avant-plan ou de l'arrière-plan permet aux lectures de bien saisir l'atmosphère générale où se déroule cette trame narrative, pour l'exemple que nous proposons dans la *figure 01*, il semble bien compris que l'homme et la femme, dessinés en avant-plan assis sur la table, sont bien eux sur qui, l'enchaînement de l'histoire va connaître sa continuité, d'où la conversation que ces deux personnages vont déclencher ; cependant, la scène permet également de comprendre que cette conversation est entreprise à l'intérieur d'une foule qui, elle, avait été dessinée en arrière-plan.



Figure 01. Dans cette vignette, l'homme et la femme assis sur la table sont dessinés en premier plan par rapport aux autres hommes debout se trouvant en arrière-plan³.

Les dessinateurs de bandes dessinées recourent souvent à cette technique pour capter l'intention des lecteurs vers le personnage ou l'élément mis en avant-plan et pour donner à ce dernier du relief et de la profondeur. L'arrière-plan par contre, marque l'éloignement spatial du personnage ou de l'objet mis en avant-plan sur la vignette. Nous devons savoir qu'il est par ce fait, révélateur de l'aptitude du dessinateur d'un côté ; et d'un autre côté, il peut servir comme adjuvant à la compréhension des lecteurs du moment que l'arrière-plan en soi, est une image plus générique que celle se trouvant en avant-plan, et peut donc lui fournir des détails supplémentaires participant à la saisie globale de la vignette.

2. Plan général ou plan d'ensemble

Les bédéistes appartenant à l'école franco-belge appellent ce type de plan un plan d'ensemble, tandis que ceux de l'école italienne préfèrent désigner le même type par le plan général. En

³<http://www.atelier-sanzot.com/sanzotsite/lexique/index.htm/>

somme, l'idée que véhicule ce type de plan est de décrire d'une manière globale la scène. En effet, comme il est à constater sur la *figure 02*, le plan d'ensemble sert à planter le décor, le paysage et les personnages.

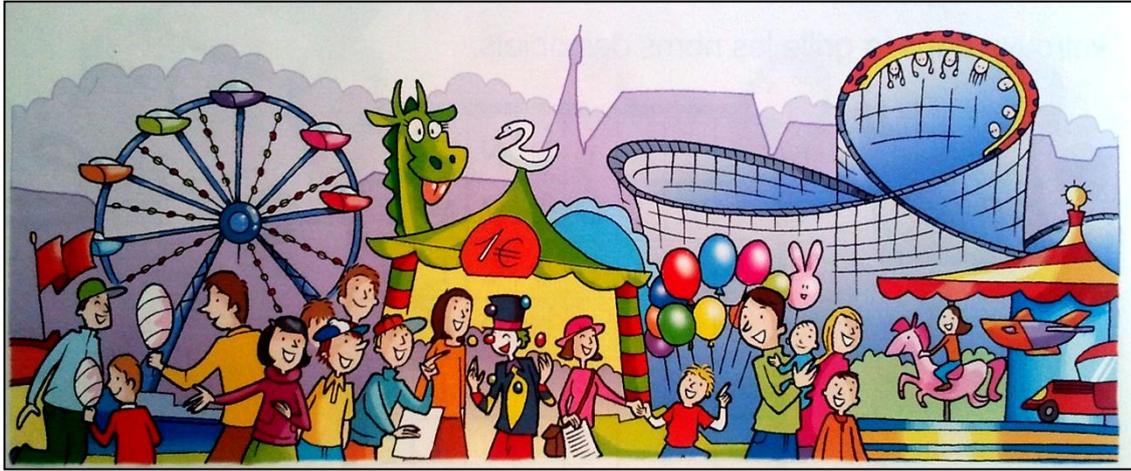


Figure 02. *Plan d'ensemble*⁴

L'apport de ce type de plan est très bénéfique en effet pour la compréhension. Dans un premier lieu, il épargne aux concepteurs de bandes dessinées le recours à l'aspect linguistique, c'est-à-dire quand le plus souvent il est question de mettre en pratique cette technique, nous constatons une très faible présence du texte accompagnant l'image dans le gros plan, en cela, il faut dire que cette absence du texte est volontairement programmée par les concepteurs, afin de donner le soin aux lecteurs de contempler l'image d'ensemble et de ne pas se buter davantage sur le texte.

Un deuxième point aussi fort nous semble très important à faire remarquer ; sur l'exemple de la *figure 01*, nous pouvons apprécier la grande richesse de l'image par rapport au texte ; exclusivement, au moyen d'une image contenue dans le plan d'ensemble, le dessinateur a réussi à faire éviter aux lecteurs tout un vocabulaire lourd pour le contexte auquel il est destiné, un vocabulaire qui pourrait, vu l'âge enfantin des apprentis-lecteurs, tout simplement nuire à leur compréhension, comme la foire et tous les types de jeux que l'on peut trouver dedans.

Aussi, parlant d'un apport pour la compréhension pas moins important que ceux qui l'ont précédé, le plan d'ensemble sert à mettre en exergue un personnage ou un groupe de personnages par rapport à l'action qui se déroule au même moment *figure 03*. Cette centration, ayant pour but essentiel le fait d'isoler le personnage du décor, le prépare

⁴Apicella, M.A et Challier, H. (2007). *Jojo. Méthode de Français*. p. 22. Italie : Tecnostampa.

justement à jouer immédiatement un rôle important dans les vignettes qui vont succéder sur la trame de l'histoire ; autrement dit, la distribution des actions dans les bandes dessinées est similairement relative aux types de plans contenus dans les vignettes.



Figure 03. *Plan d'ensemble : isolement des personnages pour préparer l'action dans la bande dessinée Robur (Tome 2) de Gil Formosa en 1981⁵*

De par aussi une fonction de redondance très utile pour la compréhension que nous pouvons souligner dans la technique du plan général, il existe un autre point qui sert en même temps à capter et à motiver les lecteurs, ce point permet en effet d'avoir la faculté d'anticiper sur les vignettes qui succéderont à celle contenue dans le plan d'ensemble par la reprise d'un objet ou d'un personnage.

Dans certaines bandes dessinées, ces deux types de plans peuvent parfois se confondre, et du coup, il devient pour les lecteurs un peu moins pertinent de parler de tel ou tel type, c'est plutôt sur le cadre que la considération est prise. Comme sur la *figure 04*, il est préférable dans ce cas précis de parler d'un cadre horizontal, regroupant les mêmes caractéristiques des deux plans évoqués précédemment et qui, ayant la propre spécificité de posséder le pouvoir de ralentir ou de stopper la trame narrative, ils ont, le plus souvent, la faculté de terminer l'histoire. Il est à noter que l'effet produit sur le rythme ou la temporalité des événements, se double d'une deuxième caractéristique ; dans l'exemple proposé sur la *figure 04*, nous remarquons que non seulement les lecteurs auront l'impression que le temps semble sans fin et interminable, et que l'action se déroule plus longuement que d'ordinaire, mais aussi,

⁵<http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadrages.html>/Le 07.04.2011 à 08h33.

derrière cette technique d'isolement du personnage se dissimule une expression d'un sentiment de solitude que ces lecteurs pourront pareillement déceler chez le personnage.



Figure 04. *Cadre horizontal*⁶

3. Plan moyen et plan rapproché

Il arrive parfois que des lecteurs débutants de bandes dessinées éprouvent une certaine difficulté à distinguer entre ces deux types de plans. L'origine de cette faible nuance remonte au fait que, et le plan moyen et le plan rapproché, convergent tous les deux vers une caractéristique commune : ils partagent en effet, la faculté de représenter un personnage de l'histoire et de l'isoler, volontairement, de l'ensemble du décor afin de mieux capter l'intention des lecteurs et de ramener toute leur concentration sur ce personnage. La distinction que nous pouvons faire entre ces deux types renvoie essentiellement à un aspect technique ; il est vrai que dans les deux cas, il ne s'agit que d'un personnage que le dessinateur met en évidence, mais pour arriver indubitablement à nuancer entre les deux, il faut se demander quel type de personnage ? Et pourquoi faire ?

Dans le plan moyen, le dessinateur isole un personnage, dit central ou principal, de l'histoire (héros de l'histoire). Dans ce type de plans, le personnage est souvent représenté de la tête aux

⁶ *Ibid.*

pieds ; nous voyons bien que les dessinateurs recourent à ce type de plans pour préserver toujours au moins les deux vignettes immédiatement successives qui, dans ce cas, reflètent les différentes actions produites par le personnage principal, comme dans l'exemple sur la *figure 05*.



Figure 05. Plan moyen, sur la première vignette⁷

Dans la première vignette de cet exemple, Jojo, qui est le héros principal de l'histoire, est mis par le dessinateur au plan moyen, il sera immédiatement repris dans la seconde vignette, mais dans un autre type de plan pour représenter son action : ce que Jojo demande à la caissière. Artistiquement parlant, la technique du plan moyen a été empruntée du huitième art : le cinéma. Souvent, lorsque la projection vise un personnage de loin, ce dernier se retrouve immédiatement zoomer par la caméra afin de le mettre en action. Dans certaines bandes dessinées par contre, le personnage représenté dans le plan rapproché est parfois dit un personnage périphérique⁸, *figure 06*. Pour ce type de plans, nous constatons également que le personnage est toujours dessiné en buste. En ceci, le plan rapproché nous semble jouer deux rôles importants à la fois : il permet d'abord au dessinateur d'introduire le personnage en question et de lui attribuer son rôle dans l'histoire. En second lieu, il permet une certaine décentralisation sur le personnage principal, c'est-à-dire que le fait de varier les personnages sur la trame de l'histoire, redonne toujours le goût aux lecteurs de poursuivre la lecture.

⁷ Apicella, M.A et Challier, H. *op-cit.* p. 28.

⁸ Le personnage périphérique peut désigner tous les personnages, qu'ils soient secondaires ou autres, excepté seulement le héros principal de l'histoire.



Figure 06. *Plan rapproché*⁹

4. Gros plan et très gros plan

Comme son nom l'indique, un gros plan ou un très gros plan consiste à prendre une partie d'un personnage, le plus souvent son visage, un de ses objets ou un objet quelconque ayant un trait avec l'histoire, l'exemple sur la *figure 07* représente ce cas. À l'origine, cette technique appartient à l'école américaine, où l'idée avait été issue du western et des cow-boys afin de présenter généralement en très gros plan, uniquement les yeux lors d'un duel à titre illustratif.

⁹Apicella, M.A et Challier, H.*op-cit.* p.10.



Figure 07. *Le gros plandans Les aventures des vikings en 1978*¹⁰

Il paraît intéressant de faire remarquer d'abord que cette technique a été rapidement reprise par les dessinateurs de l'école franco-belge, et avait été notamment utilisée dans un champ plus large où le très gros plan pouvait désigner, tout comme le gros plan, le visage d'un personnage, une de ses parties ou un objet appartenant à ce dernier.

Ensuite, nous pouvons constater que le recours à la technique du gros plan par les dessinateurs, avait pour but de capter au maximum l'intention des lecteurs en les invitant à mieux observer les traits de visage du personnage et de discerner les différents sentiments que ce dernier peut éprouver, comme dans l'exemple sur la *figure 08* où nous prions chez le personnage des caractéristiques telles que son indifférence, sa peur, sa tristesse, sa colère, son mépris, etc.

Dans cet exemple, nous remarquons que la technique du très gros plan, qui permet de dévoiler les caractéristiques du personnage, n'est nullement exprimée verbalement à l'intérieur de la bande dessinée ; cependant, et seulement au moyen du dessin, le bédéiste est parvenu à transmettre aux lecteurs tant de traits relatifs à son personnage, et qui sont très utiles à la

¹⁰ <http://clg-moulin-des-pres.scola.ac-paris.fr/bd.htm/Le 07.04.2011 à 08h46>.

compréhension, pouvant même aider ces lecteurs à inférer des représentations sémantiques globales, et ce, vis-à-vis de la trame narrative véhiculant l'histoire. En ce sens donc, nous voyons clairement combien cette technique se rend compte de l'effet et de l'impact de complémentarité dans la construction du sens.



Figure 08. *Le très gros plan, sur la 2^{ème} vignette*¹¹

Pareillement, quand c'est un objet que le dessinateur met en gros plan, nous saisissons que cet objet a immédiatement un rôle primordial à jouer dans l'histoire, et que ceci renforce davantage la tension du récit, et crée chez les lecteurs ce que les dessinateurs de BD préfèrent appeler un effet de suspense. *Grosso modo*, nous pouvons dire que la distinction entre ces deux types de plans n'est pas très pertinente dans la mesure où toujours est-il question de zoomer davantage pour le but de capter l'intention des lecteurs, mais cette distinction devient très vite d'une assez considérable pertinence, lorsque c'est les deux types de plans qui sont mis par le dessinateur dans deux vignettes successives ; dans ce cas précis, les lecteurs pourront remarquer aisément que c'est toujours le gros plan qui précède le très gros plan.

L'idée que nous pouvons signaler à travers cette graduation, ne renvoie pas uniquement à la capacité que possède le dessinateur de pouvoir ralentir le rythme de l'action, mais aussi de fournir aux lecteurs une meilleure idée sur le personnage ; idée qui, par la suite, permet aux mêmes lecteurs une sorte d'anticipation sur la personnalité du personnage, elle leur permet également une certaine réciprocité découlant du fait que ces lecteurs vont se sentir de plus en

¹¹ Stern, R. (1981). *Docteur Strange aux confins des dimensions*. p. 3. Italie : Arédit.

plus intégrés dans la trame narrative, et encore plus proches du personnage en question, et par là, de l'histoire en général.

5. Plan américain

Ce type de plan est essentiellement inspiré du cinéma américain. Le but est de présenter le personnage comme dans le plan rapproché, sauf que pour le plan américain, le personnage est zoomé davantage, et l'image consiste à le présenter de la tête aux genoux, et c'est toujours le rythme de l'action qui est visé à travers cette technique. Ce que nous pouvons constater pour ce type, c'est qu'il est de nos jours utilisé très fréquemment comme un outil de transition ; il représente en effet, un axe intermédiaire entre le plan général et le gros plan, l'exemple que nous proposons dans la *figure 09*, confirme en quelque sorte nos dires.



Figure 09. Plan américain dans la bande dessinée

Robur(Tome 2) de Gil Formosa en 1981¹²

Conclusion

Cette brève étude a tenté de mettre en lumière un aspect sémiologique des bandes dessinées. Un aspect qui, sur les plans artistique et technique, nous a accordé une analyse sémio-sémantique de cet outil ; en effet, nous avons pu voir, à travers les exemples proposés pour

¹²<http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadrages.html/>

l'étude, comment cet outil permet de venir en secours, voire en appui, à la compréhension quand il s'agit de le lire.

Cette faculté que possèdent les bandes dessinées paraît non seulement évidente, mais disons patente jusqu'au point où nous ne pouvons saisir son mode de fonctionnement, ni de comprendre d'ailleurs que derrière cette faculté, il y a lieu de noter une très grande technicité déployée de la part des bédéistes. Le caractère qu'ont les bandes dessinées explique leur mode de fonctionnement très spécifique et distinctif, faisant d'elles un genre à part entière. Et c'est donc ce caractère qui nous a semblé digne pour l'étude et pour l'analyse.

La compréhension pendant la lecture, reconnue comme parmi les processus les plus complexes, met en exergue plusieurs interventions conjointement interdisciplinaires. Ce processus, d'ordre neurolinguistique, neuro-didactique, etc., semble parfois délaissé quand on se retrouve en face du lire. Des contraintes relatives au déchiffrement du verbal, à l'insuffisance de ce verbal dans sa charge sémantique, mais aussi à la conjoncture des lecteurs et à leur âge, font justement que ce processus de compréhension passe finalement à côté pendant l'acte de lire, pour ne pas dire que ce dernier se retrouve tout à fait raté ; ce qui signifie, selon les thèses de Jean Foucambert, de Gaston Mialaret et de Jean-Charles Rafoni, qu'il n'y a plus d'acte de lire.

La bande dessinée, vient à ce sujet jouer le rôle qui convient pour la compréhension. Nous avons combien de fois pu voir, rien qu'évoquant la sémiologie des plans dans les techniques utilisées lors de la conception d'une bande dessinée, l'utilité pour la signification, dissimulée derrière ces techniques. Quand, en effet, un bédéiste met en pratique un type de plans quiconque, il s'agit pour nous, en plus de l'aspect artistique caractérisant cette vocation, d'un aspect purement technique permettant une complémentarité de la compréhension de la part des lecteurs ; nous avons, à ce titre, pu explorer quelques exemples illustratifs. Il faut reconnaître, enfin, que les limites de la présente étude sont bien circonscrites car nous n'avons pu aborder que l'aspect sémiologique des plans pour des fins de compréhension, alors que ce dernier domaine, en le conjuguant toujours avec le lire des bandes dessinées, ouvre des perspectives vraiment riches et éparses pour la compréhension.

Bibliographie

1. Apicella, M.A et Challier, H. (2007). *Jojo. Cahier d'activités*. Italie : Tecnostampa.
2. Apicella, M.A et Challier, H. (2007). *Jojo. Extrait du guide pédagogique*. Italie : Tecnostampa.
3. Apicella, M.A et Challier, H. (2007). *Jojo. Méthode de Français*. Italie : Tecnostampa.
4. Blanc, Nathalie (2003) « L'image comme support de médiation ». Dans *Le français dans le monde*, n° 330, nov-déc. Paris : CLE International.
5. <http://clg-moulin-des-pres.scola.ac-paris.fr/bd.htm/>
6. <http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadrages.html/>
7. <http://www.atelier-sanzot.com/sanzotsite/lexique/index.htm/>
8. Stern, R. (1981). *Docteur Strange aux confins des dimensions*. Italie : Arédit.

Littéracie en début d'apprentissage du français en Algérie

**Par Dr. Nabila MAARFIA,
Université d'Annaba.**

Résumé : En Algérie, à l'instar de certains pays de l'Europe, la scolarisation est obligatoire, de six ans jusqu'à environ seize ans. Les premiers apprentissages fondamentaux dispensés sont la lecture et l'écriture à côté du calcul. Pour ce qui est des langues étrangères, la lecture assure pour tout apprenant un pont vers la langue et la culture cible. Nous nous intéressons ici aux formes de guidance qu'offrent les enseignants pour accompagner leurs élèves vers les premiers apprentissages en lecture en langue étrangère et comment ils s'y prennent face à l'hétérogénéité socioculturelle du public apprenant.

Mots-clés : lecture - écriture - primaire - hétérogénéité socioculturelle - guidage.

1. De la lecture

Selon le Petit Robert, la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)...*, *de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)...*, *de lire à haute voix (à d'autres personnes)...* ». C'est aussi « *le fait de savoir lire, l'art de lire...* ». La lecture est donc synonyme de déchiffrement, de sonorisation d'un code.

Elle repose sur des phénomènes liés à « *la fonction visuelle* » (Amir, 1990 : 40), à une fonction motrice, à savoir « *la prononciation* » (Mialaret, 1979 : 32) et aussi à la fonction de perception et de mémorisation. Quant au « savoir lire », il est défini selon Mialaret (1979 : 9) comme étant la capacité de déchiffrer, de sonoriser un texte écrit, tout en respectant la correspondance entre les signes écrits et les sons, de donner au texte une signification, de l'appréhender avec un esprit critique sans être passif face à son contenu et aussi de prendre du plaisir en le lisant.

Lire est donc un processus « *actif* » (Giasson, 2005 : 6) où l'apprenant, en plus de sonoriser ce qui est écrit, agit mentalement en élaborant et vérifiant des hypothèses de sens au cours de la lecture. C'est aussi un processus « *interactif* » (ibid. : 18) où la compréhension des textes serait la résultante de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. Pour Barré-de Miniac (2011: 225), ce sont les termes lire/écrire ou lecture/écriture qui ont tout d'abord été utilisés. Lire, c'était décoder, puis très vite c'est devenu aussi comprendre et sous l'influence

des théories littéraires, les didacticiens ont encore ajouté : interpréter. Quant au terme « littéracie », il désigne selon cette même auteure :

« l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps ». (Barré-de Miniac, 2011: 226).

2. L'enseignement de la lecture

Il existe trois méthodes connues pour l'apprentissage de la lecture :

a. La méthode synthétique ou "syllabique" : l'enseignement de la lecture consiste à partir des unités les plus petites de la langue (la lettre, le son, la syllabe) pour aller vers les plus grandes.

b. La méthode analytique ou "globale" : la priorité dans cette méthode est accordée à « la compréhension...la combinatoire n'est pas enseignée mais découverte intuitivement par l'élève » (Amir, 1993 : 23)

c. La méthode mixte ou "éclectique" : elle englobe des mécanismes de synthèse et d'analyse à la fois. Elle permet d'accéder au sens de l'écrit et la découverte du code simultanément.

Pour ce qui du système éducatif algérien, il s'inscrit dans l'approche par les compétences où l'apprenant est amené à identifier les règles de la combinatoire jusqu'à la compréhension de courts énoncés et dans le cadre général de la pédagogie de projet où le code fera l'objet d'un enseignement progressif en commençant par l'élargissement du *bagage graphique* (Giasson, 2005 : 180) qui permettra à l'élève de maîtriser de la correspondance grapho-phonique.

Djaghri (2010) à travers l'analyse du document d'accompagnement du programme de 3^e année et le manuel scolaire conclut que l'enseignement de la lecture est dispensé à travers une *méthode éclectique*.

La leçon y est précédée de la séance de langage qui constitue le précurseur de l'apprentissage du nouveau son. Cette leçon de langage aboutira à l'obtention d'une phrase dite « *de présentation* » (Amir, 1993: 42) considérée comme le noyau de la leçon de lecture. A partir de cette phrase, l'élève est appelé à identifier le mot contenant le son étudié puis commencera la phase analytique pour dégager la syllabe et le son, la phase synthétique se faisant en même

temps. Ensuite, vient l'étape d'« enrichissement » appelée également « étude des mots illustrés » (Idem : 42) qui a pour but d'enrichir le lexique des élèves en mots contenant le même son étudié. Enfin, vient l'étape de la lecture courante qui passe par une lecture silencieuse, des questions, puis une lecture à haute voix où le maître fait le constat sur le degré d'assimilation des élèves en relevant les possibles difficultés liées au déchiffrage. Il est à signaler que la leçon de lecture sera consolidée par la séance d'écriture où l'élève apprendra la transcription écrite du son étudié, ce qui favoriserait sa mémorisation.

3. Méthodologie

Nous sommes partie de l'idée d'analyser les pratiques scolaires favorisant la lecture pour comprendre comment ces dernières accompagnent le jeune écolier vers un savoir lire et un savoir interpréter. Pour ce faire, nous avons mené une recherche qui s'est étalée sur un semestre à raison d'une semaine chaque deux mois, dans deux écoles socio-culturellement différenciés de la ville d'Annaba. Nous avons appelé Public A, les apprenants issus de l'école située en plein centre-ville dans un quartier résidentiel (milieu favorisé) et Public B, ceux provenant de l'école de banlieue située à 3 km du centre (milieu défavorisé).

Nous avons opté pour une approche ethnographique, qualitative, empirique et compréhensive. Elle s'est développée à travers une observation non participante, afin de voir, dans une visée comparative, comment se faisaient les premiers apprentissages en lecture, en matière de choix de la méthode et des progressions, face à l'hétérogénéité socioculturelle des élèves. Nous aborderons l'apprentissage de la lecture, d'abord pour ce qui est de la reconnaissance des sons ou des lettres, ensuite pour ce qui est des tentatives de lecture-déchiffrage et enfin pour l'émission d'hypothèses de sens.

4. Analyse de quelques extraits

Le manuel scolaire dévoile les trois moment-clés de l'apprentissage de la lecture. La première séance est consacrée à la préparation (*Je prépare ma lecture*), suivie par une phase d'entraînement (*je lis*) pendant la deuxième pour aboutir durant la troisième à la rubrique *Activités de lecture* au cours desquelles se fera l'évaluation. L'apprenant est amené à reconnaître des mots contenant les sons déjà étudiés, ce qui laisse transparaître que les leçons de lecture passent de la phase orale à la phase de la découverte du principe alphabétique et de la concordance entre la graphie et le son.

Nous présentons ci-dessous un échantillon pour chacun des deux publics, à travers des extraits tirés de notre corpus lors des séances consacrées à la rubrique *activités de lecture*.

Extrait 1/ Public A (Manuel,exercice n°3, p. 29).

- 100 E : on a dans le 1^{er} exemple des syllabes qui sont en désordre / on va les remettre en ordre pour avoir un mot juste / OK ! alors 1^{er} mot↑
- 101 e : moi Madame
- 102 E : mettez / remettez en ordre
- 103 ee : moi Madame
- 104 E : allez Saber
- 105 Saber : **tiroir**
- 106 E : **ti↑/roir↑** (elle écrit le mot au tableau) on a relié les syllabes / on les a reliées en ordre pour avoir un seul mot c'est clair ?// vous avez remarqué comment étaient les syllabes ? on avait '**roir**' et on avait '**ti**'/ OK ! c'est clair !
- 107 e : oui
- 108 E : bien on passe au 2^{ème} mot / allez remettez ce mot en ordre / il y a des syllabes en désordre
- 109 ee : moi Madame
- 110 E : oui xxx hein !
- 111 ee : moi Madame
- 112 E : on a '**re**', '**vi**' et '**na**'/ allez !
- 113 ee : moi Madame !
- 114 E : chut ! 1^{ère} syllabe !
- 115 e₃ : xxx **revina**
- 116 E : qu'est-ce que ça veut dire ?
- 117 ee : moi Madame!
- 118 E : Karim
- 119 Karim : **na↑vire**
- 120 E : très bien / vous connaissez qu'est-ce que c'est un **navire** ?
- 121 ee : oui
- 122 E : il a un sens ce mot et quand on dit **revinaça** n'a pas de sens ↑ donc c'est faux/ je choisi le mot qui a un sens / navire a un sens regardez (elle écrit le mot au tableau) alors je passe au mot suivant
- 123 ee : moi Madame !
- 124 e₄ : **farine**
- 125 E : vous connaissez la farine c'est un mot juste ? vous le connaissez ?
- 126 ee : oui
- 127 E : donc c'est juste / je remets en ordre les syllabes OK ! au suivant↑
- 128 ee : moi Madame
- 129 E : ne criez pas / allez Salim
- 130 Salim : **fe ...nêtre**
- 131 E : **fe↑nêtre** / c'est très bien

Dans cet extrait, il s'agissait d'associer des syllabes pour former des mots qui ont un sens (*roir-ti / re-vi-na / ri-ne-fa / fe-tre-nê*).

Durant une transaction de 31 tours de paroles, l'interaction s'est déroulée « sur un rythme de valse d'orgue de barbarie, que seule une réponse inadéquate ou un écart à la norme linguistique peut troubler » (Violaine Bigot).

Sur les 4 mots recherchés, une seule réponse sera erronée : après un essai réussi en 105 avec le mot " tiroir ", un élève propose en 115 le mot « revina » pour le deuxième groupe de syllabes (*re-vi-na*) qu'un de ses camarades corrige aussitôt en 119 en donnant la bonne réponse : " navire ".

E va marquer son accord en 122 et développer un discours métalinguistique à visée explicative de rappel sur l'objectif de l'activité où il ne s'agit pas simplement d'assembler des syllabes ensemble mais de les combiner de manière à ce que cela ait du sens. Pour les mots restants, les réponses escomptées arrivent du premier coup : " farine " et " fenêtre ". Nous pouvons avancer que la difficulté qu'a rencontrée l'élève en 115 est due au fait que le mot " navire " ne faisait pas partie de son quotidien.

Extrait 2/ Public B (Manuel, exercice n°1, p. 23)

109 E : c'est bon / exercice1 / j'entends 'u' je lève la main *assmaaou* 'u' / le mur / c'est très bien / la plume / c'est très bien / la roue / c'est très bien / je n'entends pas le 'u'

110 ee : Madame ! (un élève veut dénoncer un camarade qui a levé la main en entendant roue alors qu'il n'y a pas de 'u')

111 E : des lunettes / *mafihæch* 'u' ? (des lunettes / cela ne contient pas 'u') / c'est bien / des billes /

112 e₂ : Madame !

113 E : ça y est / maintenant quand j'entends 'ou' je croise les bras (plusieurs voix) / c'est bon / une poule

114 ee : Madame !

115 E : je croise les bras / un taureau / **taureau ? fæha 'ou' ?** (taureau contient « ou » ?) / un taureau /.

Pour ce qui est de ce public issu majoritairement d'un milieu socioculturel défavorisé, soulignons tout d'abord lors de notre observation de classe, nous avons remarqué un retard au niveau de la progression par rapport au. Si les deux sont au Projet 2 *Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe*, les apprenants du public B sont encore à la séquence *Demander, donner des informations* alors que ceux du public A sont déjà à la séquence *Affirmer, donner un ordre*.

Dans l'extrait en question, il s'agissait durant la séance *activités de lecture* de repérer les sons "u" et "ou" à partir d'une liste de mots proposés (*lunettes/mûr/plume/ roue / poule/ taureau*). Les élèves doivent lever la main si le mot contient le son "u" et croiser le bras s'il contient le son "ou".

En 111, s'adressant à un élève qui n'a pas levé sa main, E reprend avec étonnement le mot " lunettes " en demandant en langue maternelle « *mafihæch 'u' ?* » (il n'y a pas 'u' ?) pour signaler l'erreur commise. Le fait de recourir à la langue maternelle à deux reprises,

notamment pour expliquer la consigne renvoie au niveau de "vrais débutants" des élèves de ce public. L'enseignante continuera sans problème avec les mots restants.

Extrait 3/ public A (activité libre hors manuel)

189 E: bien c'est clair !/ prenez les ardoises ! On va jouer un petit jeu / vous n'êtes pas content ? / c'est bon / vous êtes prêts... Bien je vais vous expliquer / comment jouer / je vais épeler un mot / c'est clair ? je vais épeler un mot / à chaque fois que je dicte une lettre /vous l'écrivez sur l'ardoise / quand je finis ...c'est un jeu de rapidité / le plus rapide va trouver le mot / quand je finis vous allez me donner le mot / c'est clair / OK!

190 ee : oui

191 E : c'est un jeu de rapidité / attention je ne vais pas épeler doucement / je vais épeler vite OK ↑ bien ! Je vais commencer par les mots les plus faciles / après les mots les plus difficiles... 'f' / quand j'épèle vous écrivez/ OK ! / 'e' / 'u' /quel est le mot que j'ai épélé ?

192 ee : moi Madame

193 e₁ : feu

194 E : feu / très bien / il faut faire vite les autres / Nadia ! quand je dis 'f' tu écris **f,e,u** / c'est un jeu de rapidité OK ! / alors un autre mot facile / 'v' / 'é' / 'l' / 'o'

195 e₂ : vélo

199 E : très bien / un autre mot / attention ! / Vous avez compris la règle du jeu ? / 'v' / 'o' / 'i' / 't' / 'u' / 'r' / 'e' (...)

200 ee : moi Madame

201 e₄ : voiture

202 E : très bien / voiture / alors un mot plus long encore/allez, allez / 't' / 'é' / 'l' / 'p' / 'h' / 'o' / 'n' / 'e'

203 ee : moi Madame

204 e₅ : téléphone

205 E : **téléphone** / vous avez compris la règle du jeu on va les faire dans toutes les séances de français / ça vous plaît ?

206 ee : oui

Afin de renforcer la correspondance phonie-graphie, l'enseignante va recourir aux activités proposées pour les lettres [f] et [v]. Il s'agit d'une tâche qui vise l'écriture et la lecture à la fois. A partir des lettres épelées, l'enseignante sollicite toute la classe à donner le mot escompté sans leur donner un temps de réflexion, en recourant au procédé de Martinière qui permet un contrôle objectif et rapide de tous les élèves. Ce qui est frappant, c'est que les élèves ont réussi à donner/deviner tous les mots que l'enseignante a épelés et notamment le dernier où ils ont fait preuve de maîtrise de la correspondance entre le son [f] et la graphie « ph ».

Dans cet extrait, les élèves devaient donner le mot aussitôt que l'enseignante à terminer d'épeler les lettres qui le composent. Soulignons non seulement la réussite de toute l'activité où les apprenants ont pu lire tous les mots dictés par l'enseignante, mais aussi la rapidité avec laquelle ils s'y sont pris pour la faire et qui ne laisse guère émerger de traces d'une situation

d'exolinguisme : aucune hésitation, aucune répétition ou amorcement de mot, nul achèvement interactif...

Extrait 4/ Public B (activité libre hors manuel)

96 E : C'est bien / deux fois c'est tout ! /// bon regardez ! / les bras croisés / les bras croisés ! ((elle écrit une phrase au tableau))

97 e₁ : Madame! Samira!

98 e₂ : Sami... / Samira!

99 ee: Madame! / Madame!

100 E: *Haya* Amine! (allez Amine)

101 A : Samira

102 E : Oui

103 A : Samira attrape... / attrape!

104 E : **Attrape ouech el "p" hada ?** / Samira...

105 e₂ : Samira attrape une / souris

106 E : Samira attrape

107 e₂ : Samira attrape une souris

108 e₃ : Samira attrapé

109 E : Non ! / y a pas d'accent

110 e₃ : Attrape une souris

111 E : C'est très bien !

112 e₄ : Samira attrape

113 E : **Pourquoi attrape ?** attrape / att/ ra↑/ pe

114 e₄ : Attrape une sou.. / souris

115 E : C'est bon / écrivez !

Contrairement aux élèves du Public A, pour qui l'activité de correspondance phonie-graphie s'est bien déroulée comme nous venons de le voir, leurs pairs du Public B, comme le montre l'extrait ci-dessus, ne réussiront qu'avec beaucoup de difficultés, après 20 tours de paroles, avec l'aide de l'enseignante et par le biais de la collaboration de plusieurs apprenants à lire la phrase simple : « *Samira attrape une souris* ».

L'analyse révèle qu'il s'agit bel et bien d'une situation d'exolinguisme où l'on repère des marques d'hésitation dans les tours de parole (98, 103 et 104), une lecture défectueuse même après la correction de l'enseignante en 103, 108 et 112, le recours à la LM de la part de l'enseignante en 100, 104 et de la part des apprenants en 116 et 119, les demandes de confirmation des apprenants en 116 et 119...

Après les quelques extraits proposés en échantillon, force est de constater que nous sommes bel et bien en face de deux publics très différents :

Pour le Public B, le français est une vraie langue étrangère, qu'ils rencontrent principalement à l'école et qui ne quitte jamais son portail pour les suivre à leur sortie. Ils sont réellement de vrais débutants. Quant au Public A, on a affaire à de « faux débutants », pour qui il s'agit moins d'apprendre le français en tant qu'idiome que d'apprendre à lire et à écrire dans cette langue.

Les deux publics n'ont pas eu la même progression comme on peut le constater alors qu'ils sont en fin d'année : si au niveau du Public A, ils sont arrivés à la fin du programme (Projet 4), les autres viennent juste de commencer le projet 3 (décalage de presque 3 mois). Ce qui va sans dire que l'inégalité dans la maîtrise du code cible est le premier aspect à prendre en considération.

5. En guise de conclusion

En dépit d'un même volume horaire (soit 3h par semaine), d'un même manuel scolaire, des mêmes activités... chez les deux publics, les progressions sont très hétérogènes que ce soit sur le plan quantitatif ou celui qualitatif. L'analyse des extraits montrent que si les uns arrivent à lire et à s'exprimer aisément, d'autres sont encore au stade de la correction phonétique et ne dépassent pas le niveau d'un déchiffrement encore défectueux, ce que dénonce Olivier Maulini (2004) comme étant un « processus de discrimination passive qui, par « indifférence aux différences » favorise les favorisés et défavorise les défavorisés ».

Aussi est-il nécessaire d'accorder plus d'attention au niveau réel des élèves notamment à travers des séances de remédiations effectives, « de laisser à l'élève de l'espace et du temps pour penser et se construire un point de vue. Du temps pour permettre au langage d'explorer sous de multiples facettes le thème ou le savoir en question : laisser à l'élève le temps de reprendre, redire, reformuler, déplacer ce qui vient d'être dit ou fait par lui ou par ses pairs » (D. Bucheton, p. 2).

Le rôle des enseignants est ici primordial. Ils doivent prendre en considération les contextes en adaptant leurs démarches, leurs outils et leurs stratégies à la variété des publics mêmes s'ils appartiennent à un même niveau institutionnel en faisant leurs ces propos de J-F. Halté :

« Il faut impérativement que les enseignants fassent de la didactique, pensent de manière didactique, se fassent didacticiens, non pas applicateurs de recettes quelconques mais, pour filer la métaphore, producteurs de leur propre cuisine » (1992: 122).

C'est à dire opter pour une didactique contextualisée afin de donner les mêmes chances de réussite à tous les apprenants.

Bibliographie

Altet, J-F.1992. *La didactique du français*. Paris: PUF.

Amir, A. 1993. *Diagrammes pour la lecture*. Alger : ONPS.

Barré-de Miniac, C. « La littéracie ». *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la francophonie, Rennes : Université de Rennes, pp. 213-223.

Bigot, V. 2005. « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 22, consulté le 02 août 2015. <http://aile.revues.org/1716>

Document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} année primaire, Avril 2008, Alger : ONPS.

Giasson, J. 2005. *La lecture: De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck &Larcier.

Maarfia, N. 2014. *Enseignement/ apprentissage du français en troisième année primaire: Le rôle de la question*. Thèse de Doctorat, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie, sous la direction de M. Rispaïl et L. Kadi.

Manuel de français de 3^{ème} année primaire, 2008/2009. Alger : ONPS.

Maulini, O.2004. *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Thèse de Doctorat, Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), sous la direction de Philippe Perrenoud.

Mialaret, G. 2004. *Méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Rispaïl, M. et Blanchet, P. 2011. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la francophonie, Rennes : Université de Rennes, pp. 65-70.

Romain, C. 2007. « Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique, en classe de français au collège. » Colloque International de l'AIRDF, Didactique du Français : le socioculturel en question, Villeneuve d'Ascq, 13-15 Septembre 2007.

**La définition d'un projet de recherche :
critères scientifiques et originalité du sujet.**

Dr. Ameer Azzedine.

Université de M'sila.

Résumé:

Le présent article traite un thème pertinent : la méthodologie de recherche en didactique des langues. Sa problématique se construit à partir d'une inquiétude récurrente qu'on remarque chez tout étudiant de fin de cycle auquel on demande un travail de recherche. Selon un constat unanime, la plupart des étudiants se trouvent immobiles, dès le début du travail, et cela revient, en premier lieu, à la définition de la recherche et à l'originalité du sujet. Cet article se veut donc un espace pour apporter plus d'éclaircissement à propos des deux notions en question.

Mots clés : définition d'un projet de recherche, originalité.

ملخص:

يتناول هذا المقال موضوعا مهما حول منهجية البحث في تعليمية اللغة. هذا الموضوع يأخذ أسسه من الحيرة التي يبديها طلبة نهاية الدراسة المقبلين على إنجاز مذكرات التخرج. فغالبا ما تجد هذه الفئة نفسها تائهة في بداية البحث وهذا يعود لنقاط مبهمه تنحصر في هذه الحال في تعريف البحث وأصلية الموضوع. في هذه الدراسة سنحاول إعطاء بعض التوضيحات حول المصطلحين.

1. Introduction :

Toute discipline ou science s'enrichi par la recherche. L'évolution naturelle du monde mène forcément à des changements d'outils, de concepts, voire de stratégies..., choses pour lesquelles, l'être humain ne doit pas rester immobile face à de telle phénomène. Alors, faire face aux changements que connaît son environnement immédiat et son univers, assure de plus en plus et d'une manière efficace la continuité de maîtriser les outils de la science.

Il est tout à fait évident que l'homme d'aujourd'hui ne peut pas maîtriser tout le savoir, à cause de sa diversité et son volume considérable. La science moderne a mis donc pour chaque science ou discipline des règles et frontières qu'il faut respecter. De ce fait, chacun contribue à sa manière et selon son domaine d'exercice, à l'évolution de la civilisation humaine.

En le prenant comme acteur social actif, il est demandé à l'étudiant, aujourd'hui plus qu'avant, de contribuer d'une façon efficace à sa formation et pourquoi pas dans le développement de son pays. A l'ère actuelle, tous les moyens sont disponibles face à un terrain qui offre plus de potentialités. L'étudiant algérien doit, alors, connaître son rôle et avoir sa place dans la chaîne de développement à l'instar de tous les étudiants du monde entier car il présente une réserve considérable de ressources humaines, on en compte aujourd'hui plus d'un million trois cents mille (1 300 000) tous cycles confondus qui ont rejoint les établissements universitaires au titre de l'année 2014/2015 et cela selon une déclaration pour l'APS de monsieur le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (Le soir d'Algérie 07/09/2015, P 04). Le nombre en lui-même présente une richesse capitale pour un pays qui veut revenir dans les rangs des pays qui créent la connaissance. Mais des interrogations pertinentes se posent, à la fin de chaque année académique, sur l'efficacité de la formation au sein des universités et sur le taux de travaux scientifiques réalisés, soit par les étudiants, soit par les enseignants. La réponse à ces interrogations est également pertinente ; une formation inefficace, un taux acceptable de travaux réalisés mais en majorité qualifiée lointaine des critères scientifiques, selon les témoignages d'enseignants. Les raisons principales d'un tel phénomène sont liées, en premier lieu, à un dysfonctionnement méthodologique ; l'étudiant qui atteint la fin de cycle de formation a, quand même un bagage scientifique théorique considérable, mais il ne trouve pas ou il méconnaît les techniques académiques sur lesquelles il s'appuie à fin de réaliser une étude bénéfique sur le plan scientifique et sur le plan social.

Ce constat ne devrait pas dévaloriser les efforts qui se déploient au sein des universités algériennes, soit du côté des enseignants soit du côté des étudiants, pour atteindre une qualité meilleure de formation. Au niveau de la formation, les étudiants arrivent à acquérir un nombre élevé de connaissances théoriques, mais quand ils arrivent à la pratique, ils ne peuvent pas les mettre en œuvre à cause du doute sur la pertinence et l'originalité du thème de recherche. La question qui se pose donc, comment peut-on définir son projet de recherche et que veut dire originalité d'un sujet ?

2. Définir son Projet de recherche :

Il est tout à fait évident que pour mener à bien sa recherche, il faut la bien définir. La définition d'un projet de recherche reste, alors, une étape obligatoire. A ce propos Greuter affirme que " *la définition d'un sujet d'étude reste bien la première étape du processus : elle est capitale, puisque elle détermine un travail futur de plusieurs mois*"

(Greuter M, 2007, P25). La définition d'un projet de recherche en sciences humaines, notamment en didactique du FLE, représente en elle-même une petite recherche car elle peut prendre un temps considérable. Pour arriver à bien cerner les frontières de son projet il faut avoir une entrée méthodique et logique comme l'a expliquée Christian Puren : "*l'idée première d'une recherche (...) peut partir de n'importe lequel des éléments suivants: un constat, un domaine de recherche, un objet de recherche, un objectif de recherche, une ou des questions de recherche, des hypothèses, des supports de recherches*" (Puren, 2012, p 2). Si l'étudiant chercheur a tous ces éléments, on peut parler d'un degré de maturation élevé de son thème notamment quand les relations établies entre ces différents éléments sont nombreuses.

Avant que le travail de recherche soit défini, il faut avoir au moins une idée qui naît essentiellement d'une motivation. Cette dernière peut surgir d'une expérience personnelle ou d'une proposition d'un collègue. Elle peut naître aussi du vouloir apporter quelque chose de nouveau. L'idée construite d'un sujet incite le chercheur à cerner précisément le domaine avec une lecture d'ouvrage (s) théorique (e) permettant de mieux comprendre le phénomène en question. Le recours au terrain demeure une obligation après avoir construit un soubassement théorique suffisant qui s'ajoute à celui acquis pendant ses années de formation. Une observation minutieuse du terrain (la classe de langue pour la didactique du FLE) permet à ce moment de se poser des questions auxquelles, le chercheur va chercher des réponses en suivant une démarche méthodologique appropriée.

Définir sa recherche veut dire en premier lieu et selon Christian Puren (2012) la nommer, c'est-à-dire lui trouver un titre. Ce dernier est un élément clé de la version finale manuscrite parce qu'il représente une vitrine pour tout le travail. Il doit être précis, concis, exact et intégrer les grands concepts spécifiques de sa recherche (mots clés). Un bon titre oriente les lecteurs spécialistes vers la problématique avant même qu'ils la lisent. Avoir un titre pour l'étudiant est motivant sur le plan psychologique; il permet de s'engager dans le processus de recherche avec une grande volonté. Il est à noter qu'un titre fixé au début de sa recherche n'est jamais définitif car on peut le changer si les paramètres changent au cours de la recherche.

Après avoir trouvé un titre, il faut le situer dans les frontières de la discipline. Cette étape permet au chercheur de passer d'un thème très large à ce qu'on appelle thématique car le degré de maturation permet de cerner le travail et de le définir dans un domaine très précis et reconnu à l'intérieur de la discipline ; on en a plusieurs en didactique du FLE (Didactique de l'écrit, didactique de l'oral, FOS, méthodologies d'enseignement/apprentissage...)

Les deux étapes précédentes nécessitent une mise en contexte de sa recherche car il ne faut jamais généraliser les jugements sur tous les pays ou sur toutes les régions et logiquement parlant, on ne peut jamais mener une recherche quasi expérimentale dans une région et appliquer ses résultats sur toute la population. On parle ici de ce qui s'appelle étude de cas qui révèle clairement d'un environnement particulier. Autrement dit l'étude menée en didactique s'appuie sur le terrain pour servir ce terrain même.

Après les deux étapes précédentes, on arrive à la problématisation; c'est une étape cruciale sur laquelle le reste de la recherche se réalise. Selon Puren, "*...c'est un ensemble cohérent de questions initiales (dites questions de recherche) dont on va s'efforcer de chercher les réponses...*" (Puren, idem, p 9). En didactique du FLE, la problématique c'est l'élément central qui détermine les modalités d'intervention. Certaines questions nécessitent une intervention expérimentale, d'autres, l'intervention au moyen de questionnaires, d'autres par l'observation et d'autres encore par l'entretien...

3. Originalité de thème:

Après la définition de la recherche, le point se met sur l'originalité du sujet, soit par le directeur de recherche, soit par l'étudiant chercheur lui-même. De ce fait, la logique nous montre que le terme en lui même est en rapport avec le vécu et les critères scientifiques, et ne veut jamais dire "traité pour la première fois" car il est rare, voire impossible que le chercheur soit le premier à aborder le sujet. La didactique du FLE est une discipline qui existe depuis plus de 40 ans, les recherches y sont diverses et privilégiées, il est, donc, évident que le sujet qui nous intéresse, aujourd'hui, est abordé par d'autres avant nous.

A propos de l'originalité du thème de recherche, Mourad ALLAOUA, affirme que "*même si le sujet a été traité, retraité et rabâché, vous pouvez séduire le lecteur en le lui présentant de façon originale et en piquant sa curiosité en choisissant un terrain sur lequel les autres n'ont pas pensé à se placer*".(ALLAOUA, 1996, P26)

L'originalité donc réside dans la formulation de sujet, dans l'orientation générale de son approche de traitement, dans le contexte d'étude, dans la problématique posée, voire même dans ses objectifs...Aucun domaine n'est totalement vierge ou inexploré, mais la science progresse constamment, les outils et les moyens de même; de ce point de vue, l'originalité de son sujet impose au chercheur d'être à jour avec tout ce qui est nouveau et de traiter son sujet sous cet angle...

4. Conclusion:

La définition de sa recherche est en elle-même un projet qui nécessite une réflexion approfondie et une étude précise des différents éléments qui constituent le sujet. Bien définir sa recherche signifie aller droit au but et terminer ses travaux dans les délais prévus. Cela permet, aussi, de dépasser facilement les moments de blocage et de désespoir que vivent, souvent, les chercheurs.

Un projet bien défini, dès le début, prend sa place épistémologique et disciplinaire d'une manière permettant au chercheur de se sentir à l'aise, car il arrive des moments où ce dernier sent qu'il n'a rien fait et que sa recherche se classe dans les rangs de l'ignorance. Concevoir son sujet dans les normes scientifiques demeure une richesse quel que soit le résultat auquel travail aboutit. Le nombre considérable d'étudiants qui font des recherches à chaque fin de cursus n'est qu'une continuité d'un cycle naturel de développement. On ne peut jamais ignorer la valeur scientifique des mémoires et des thèses soutenus en fins de cursus de formation car chacun de ces travaux porte au moins un bilan sur un phénomène d'actualité, de ce fait le chercheur se trouve impliqué dans son domaine et contribue efficacement, avec le savoir théorique acquis, à enrichir son champ disciplinaire.

Bibliographie:

- ALLAOUA M. (1996), *Eléments de méthodologie pour rédiger une recherche*, Alger, Edition Houma.
- Arezki D. (2008), *Méthodologie de la recherche graduée et post-graduée*, Tizi- Ouzou, Edition l'Odysée.
- BEAUD M. (2005), *L'art de la thèse Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin licence*, Alger, Casbah Editions.
- GREUTER M. (2007), *Bien rédiger son mémoire ou son rapport de stage*, Paris, L'étudiant.
- PUREN C. (2012), *Cours de méthodologie de recherche en DLC; Chapitre 3: Définir son projet de recherche*, [En ligne] sur www.christianpuren.com.
- APS (2014, 07 sep.). "Entrée universitaire, plus de 1 300 000 étudiants concernés". Le Soir d'Algérie. No 7273(Alger), p. 4.



Centre universitaire d'Aflou
BP 306 Aflou