

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 : 03
Juin 2018

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 :

- Pr. Belabbès Missouri, université de Sidi Bel Abbès.
- Pr Foudil Dahou, université de Ouargla.
- Pr Abdelouahab Dakhia, université de Biskra.
- Pr Ali Kherbache, université d'Annaba.
- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faïd, université de M'sila.
- Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
- Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- Dr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
- Dr Nouredine Bahloul, université de Guelma.
- Dr Ameer Lahoual , université de Djelfa.
- Dr. Chihab Besra, université de Médéa.

Comité de lecture :

- M. Fouad Boumédiène, centre universitaire d'Aflou.
- M. Tayeb Khencha, université de Laghouat.
- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faïd, université de M'sila.
- Mme Amina Narimane Mazari, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- M. Lamine Hidouci, université de Tébessa.
- Dr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
- Mlle Adda Fatima, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- M. Amine Chaami, centre universitaire d'Aflou.
- M. Ameer Naïb, Université de Médéa.
- M. Hakim Benferhat, Université de 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 *Les Mots*. » 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
-L'imposture et la parodie dans <i>Les Mots</i> de Jean-Paul Sartre.	
Dr. Salah Haddab.....	08
-Les habiletés motrices à développer en didactique du FLE.	
Dr. Salah Faid.....	23
-Description des pratiques de lecture :	
cas des apprenants de la 1 ^{ère} année universitaire de langue française.	
Université Djilali Liabès-Sidi Bel Abbès.	
M. Nourdine Yagoubi et Pr. Belabbas Missouri.....	42
-Place et rôle de la dictée : pour un meilleur enseignement/apprentissage	
de l'écrit. Cas des étudiants de la 3 ^{ème} année universitaire licence de	
langue française. Université de Sidi Bel Abbès.	
Mlle Leila Zekri et Pr. Belabbas Missouri.....	51
-Le "ON" politique dans un contexte entropique.	
M. Lamine Hidouci.....	58
-A shemata to exterminate the colonized by the colonizer.	
M. Amine Chaami.....	78
-La chanson, une approche d'enseignement à privilégier en FLE.	
M. Gallal Sidi Mohamed Benmedjahed.....	89
-Comment les erreurs grammaticales influent-elles sur l'enseignement	
du FLE chez les étudiants de la 1 ^{ère} année licence à Sidi Bel Abbès?	
Mlle Nassima Bentaallah.....	100
-La technologie dans les écoles : les futurs changements dans les classes.	
Mlle Malika Mansour.....	107

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.

L'imposture et la parodie dans *Les Mots* de Jean-Paul Sartre.**Par Dr. Salah Haddab****Centre universitaire d'Aflou****Introduction :**

Le thème de l'imposture est très courant depuis le XVII^e siècle : Molière, *Le Tartuffe ou l'imposteur* ; Voltaire, *Mahomet l'imposteur*. Jusqu'à Jean Cocteau *Thomas l'imposteur* s En ce qui concerne *Les Mots*, Poulou est qualifié trois fois d'imposteur et huit fois d'imposture.

La comédie, la parodie, l'imposture et autres dérivés du même champ lexical ne sont qu'autant de figures et de personnages que revêt l'enfant qui joue une pièce théâtrale sensée être une représentation d'un divertissement, mais s'avère être la vie d'un jeune bourgeois qui s'ennuie à répéter les mêmes scènes chaque jour.

L'imposture :

Il faut préciser que la comédie jouée par l'enfant l'obligeait à se déguiser et à revêtir le masque de l'imaginaire. Aussi la comédie est accompagnée de la cérémonie de l'imposture :

Je menais deux vies, toutes deux mensongères ... j'étais un imposteur ... Je corrigeais ma faussé gloire par un faux incognito. Je n'avais aucune peine à passer de l'un à l'autre rôle... je fus sauvé par mon grand-père : il me jeta sans le vouloir dans une imposture nouvelle qui changea ma vie. (L.M : 110-112).

L'imposteur des *Mots* pousse son imposture jusqu'à la parodie. Pour Jean-Philippe Miraux :

L'autobiographie sartrienne est construite à partir du modèle littéraire, résolument. L'auteur s'y présente comme un individu totalement influencé par la question du rapport avec les mots, du rapport à l'écriture. La bipartition de

l'enfance-une part pour la réception , une part pour l'émission ; une part pour le destinataire, une part pour le scripteur-marque bien le processus de distanciation que veut souligner le philosophe existentialiste : le livre sera une restructuration de la vie, une reconstruction consciente et sagace...La parodie autobiographique prend certainement sa source dans cette répartition consciente et volontaire ... Entre les deux chapitres, cette phrase, symptomatique, révélatrice du projet de recomposition : « Je fus sauvé par mon grand-père : il me jeta sans le vouloir dans une imposture nouvelle qui changea ma vie » (112). Et cette imposture, précisément, ce sera l'écriture ... Miraux , (1998 : 72-73).

Effectivement, après la lecture qui lui faisait germer des images dans sa tête, Poulou essaie de les concrétiser par l'écriture. Celle-ci le promène d'une imposture à l'autre :

En effet, j'essayais d'arracher les images de ma tête et de les « réaliser » hors de moi, entre de vrais meubles et de vrais murs ... Vainement : je ne pouvais plus ignorer ma double imposture : je feignais d'être un acteur feignant d'être un héros. A peine eus-je commencé d'écrire, je posais ma plume pour jubiler. L'imposture était la même mais j'ai dit que je tenais les mots pour la quintessence des choses. (L.M : 117)

La parodie :

Quant à la parodie, elle est plus nettement visible et apparente à travers le plagiat, et donc l'écriture. Auparavant, les mascarades et les chasses-poursuites dans lesquelles Poulou donnait l'assaut à son imagination dans le bureau de son grand-père. L'écriture plagiaire frôle l'imposture de l'enfant « surnuméraire » :

Ce plagiat délibéré me délivrait de mes dernières inquiétudes : tout était forcément vrai puisque je n'inventais rien ... Me tenais-je pour un copiste ? Non. Mais pour un auteur original : je retouchais, je rajeunissais ; par exemple, j'avais pris soin de changer les noms des personnages. Ces légères

altérations m'autorisaient à confondre la mémoire et l'imagination ... Si l'auteur inspiré, comme on croit communément, est autre que soi au plus profond de soi-même, j'ai connu l'inspiration entre sept et huit ans ... J'adorais le plagiat, d'ailleurs ... je le poussais délibérément à l'extrême ... (L.M 117-118).

Puis Poulou laisse échapper ses peurs et ses appréhensions, sauf que le plagiat est devenu, chez lui, l'art de l'imitation :

J'eus peur ... des livres surtout : je maudis les bourreaux qui peuplaient leurs récits de ces figures atroces. Pourtant je les imitai ... Ce qui venait alors sous ma plume ... c'était moi-même, monstre enfantin, c'était mon ennui de vivre, ma peur de mourir, ma fadeur et ma perversité ... à peine enfantée, la créature immonde se dressait contre moi... Je commençais à me découvrir. Je n'étais presque rien, tout au plus une activité ... J'échappais à la comédie ... Je suis né de l'écriture : avant elle, il n'y avait qu'un jeu de miroirs ... Ecrivain, j'existais ... que pour écrire ... (L.M. : 125-126).

Ensuite, Poulou se lance dans la confession donnée par une « Messe solennelle » en vertu des hommes :

Tout me parut simple : écrire, c'est augmenter d'une perle le sautoir des Muses, laisser à la postérité le souvenir d'une vie exemplaire, défendre le peuple contre lui-même et contre ses ennemis, attirer sur les hommes par une Messe solennelle la bénédiction du Ciel. L'idée ne me vint pas qu'on pût écrire pour être lu. (L.M. : 147).

Jusqu'à ce que la mort revienne se mêler à la gloire. Alors l'écriture prend tout un autre sens :

Les deux dénouements ne font qu'un : que je meure pour naître à la gloire, que la gloire vienne d'abord et me tue, l'appétit d'écrire enveloppe un refus de vivre ... la gloire ... c'était naître. Plus au fond, c'était mourir : je le sentais, je

le voulais ainsi ... La mort était mon vertige parce je n'aimais pas vivre ... En l'identifiant à la gloire, j'en fis ma destination ... Nos intentions profondes sont des projets et des fuites inséparablement liés : l'entreprise folle d'écrire pour me faire pardonner mon existence, je vois bien qu'elle avait, en dépit des vantardises et des mensonges, quelque réalité ... (L.M : 156-157).

L'imposteur parodié :

De plus, l'imposture c'est la mauvaise foi qui transparait à travers l'écriture. Cette activité « clandestine » d'écrire fut quelque peu une échappatoire à la réalité, et encore mieux à la vérité. Celle-ci est liée à la parodie et renferme le secret d'un genre littéraire, l'origine de la liberté ou même l'athéisme qui fait réagir Jacques Lecarme :

D'emblée, l'autobiographie parodie le genre autobiographique ... la mort du père ... aurait été ... l'octroi de la liberté ... L'impiété de Sartre à l'égard de ses ancêtres ... et ... cette indifférence complète ... Sartre se situe à l'opposé d'un Rousseau, d'un Chateaubriand ou d'un Gide... Il est vrai que c'est la première fois qu'une autobiographie se veut, dans son principe polémique. (Lecarme, 1999 : 216 -217).

Sachant que le « Pacte autobiographique » est un pacte d'authenticité, et que celle-ci est liée à la parodie, alors on pourrait croire que le ton parodique de Sartre peut être uniquement imbibé de véracité. Or, d'après Jean-Philippe Miraux, vérité et parodie se confondent en un :

...temps de la lecture heureuse à Paris pour Sartre, même si ce dernier feint, à chaque détour de phrase, de reconstruire son personnage : la parodie ne parvient pas toujours à effacer quelques instants d'élégie. (Miraux, 1998 : 39).

Toutefois, cette vérité devient le caractère propre de Poulou, et la parodie prend le déguisement de l'imposture :

Ma vérité, mon caractère et mon nom étaient aux mains des adultes ; j'avais appris à me voir par leurs yeux ; j'étais un enfant, ce monstre qu'ils fabriquent avec leurs regrets. Absents, ils laissaient derrière eux leur regard, mêlé à la lumière ; je courais, je sautais à travers ce regard qui me conservait ma nature de petit fils modèle, qui continuait à m'offrir mes jouets et l'univers. Dans mon joli bocal ...mes pensées tournaient ... Pourtant, sans mots sans forme ni consistance... une transparente certitude gâchait tout : j'étais un imposteur. Comment jouer la comédie sans savoir qu'on la joue ?... Je me tournais vers les grandes personnes, je leur demandais de garantir mes mérites : c'était m'enfoncer dans l'imposture (L.M : 70).

Malgré la prise de conscience de l'imposture, Poulou persiste et signe, ce n'est qu'un imposteur. Tout comme le sentiment de servitude :

Je croyais la saisir, je me jetais dans une attitude et j'y retrouvais l'inconsistance que je voulais fuir ...J'étais un faux enfant ... servant par bouffonnerie les entreprises des adultes ...Je me prêtais à leurs desseins avec un empressement vertueux qui me retenait de partager leurs fins ... je soupçonnais les adultes de cabotinage. Les mots ... c'étaient des bonbons ... je faisais ma moue la plus adorable, celle dont j'étais le plus sûr ... j'avais le sentiment qu'on se servait de moi ... j'étais le seul innocent de la famille ...Je souriais, gêné par ma puissance et par l'amour que j'avais allumé dans le cœur de ... Charles ... Anne- Marie ... Louise, je restais entre leurs chaises en fer, oublié. J'étais préparé à admettre...qu'il faut jouer la passion pour la ressentir, que l'homme est un être de cérémonie. On m'avait persuadé que nous étions créés pour nous donner la comédie; la comédie, je l'acceptais mais j'exigeais d'en être le principal personnage : or ... je m'apercevais que j'y tenais un « faux-beau-rôle » ... en un mot, que je donnais la réplique aux grandes personnes. (L.M : 70-72).

Parallèlement à la comédie de la famille, Poulou l'imposteur y mêle encore son entourage, cette fois-ci, tourbillon de l'imposture et de la parodie :

Charles me flattait pour amadouer sa mort ; dans ma pétulance, Louise trouvait la justification de ses bouderies ; Anne-Marie celle de son humilité. Et pourtant, sans moi, ses parents eussent recueilli ma mère, sa délicatesse l'eût livrée sans défense à Mamie ; sans moi, Louise eût boudé, Charles se fût émerveillé devant le mont Cervin, les météores ou les enfants des autres. J'étais la cause occasionnelle de leurs discordes et de leurs réconciliation ... Je leur reflétais l'unité de la famille et ses antiques contradictions ; ils usaient de ma divine enfance pour devenir ce qu'ils étaient ... Un père m'eût lesté de quelques obstinations durables ; faisant de ses humeurs mes principes, de son ignorance mon savoir, de ses rancœurs mon orgueil, de ses manies ma loi ... Sur le respect j'eusse fondé mon droit de vivre. Mon géniteur eût décidé de mon avenir ... j'eusse été rassuré pour toujours. (L.M : 72-73).

L'arrogance de Poulou est due au fait qu'il est particulier et qu'il appartient à une famille très spéciale. Pour Jean-Philippe Miraux, le fait est que :

Dans les Mots, Sartre, même s'il construit souvent un personnage artificiel et adopte une attitude franchement parodique, ne cesse de rechercher les instants de sa vie qui expliqueront sa vocation future d'écrivain : moments de lecture délicieux dans la bibliothèque, jugements sévères du grand-père sur les premières tentatives romanesques, promenades avec la mère, rencontres avec le monde étranger du collège, éblouissement devant l'intelligence d'un certain Paul-Yves Nizan (Miraux, 1998 : 31).

Et puis la comédie de l'enfant se joue sur le même plan que l'imposture où l'imposteur prend conscience de son délire animal :

Vermine stupéfaite, sans foi, sans loi, sans raison ni fin, je m'évadai dans la comédie familiale, tournant, courant, volant d'imposture en imposture. Je

fuyais mon corps injustifiable et ses veules confidences ; que la toupie butât sur un obstacle et s'arrêtât, le petit comédien hagard retombait dans la stupeur animal. (L.M. : 78).

La comédie parodique :

Au final des *Mots*, la présence fictionnelle demeure toujours. Poulou imite -comme la mimésis dans le théâtre – dans ses drames et ses comédies les joies et les tristesses d'autrui. Car il reste inconsistant, il se sent même « truqué » et ce malgré la gloire et les victoires :

Quelquefois, c'est moi-même qui suis mon témoin à charge ... En un mot je m'arrange : désabusé, je me truque pour ressentir encore, malgré le vieillissement qui me délabre, la jeune ivresse de l'alpiniste. A dix ans je ne connaissais pas encore mes manies, mes redites et le doute ne m'effleurait pas : trotinant, babillant, fasciné par les spectacles de la rue, je ne cessais de faire peau neuve et j'entendais mes vieilles peaux retomber les unes sur le autres ... j'éprouvais ... le mouvement de ma vie, sa loi et le beau mandat d'être infidèle à tout. Je m'emmenais tout entier avec moi. (L.M. : 196).

Quant au passage de la comédie au mandat - de Lire à Ecrire - et de l'imposture à la parodie, Jean – Philippe Miraux l'assimile dans ce cas-là par le biais que :

L'autobiographie établit alors une importante distanciation entre les deux moi (celui de l'énoncé, celui de l'énonciation), entre la personne écrivant et le personnage qu'elle écrit. On a pu dès lors parler d'authenticité chez Sartre, dans la mesure où le personnage écrit émane d'un auteur avec certitude et dont la certitude est inattaquable puisque, en quelque sorte en vase clos, le facteur de personnage atteste que le modèle est authentique et ... véritable par rapport à lui-même. Cercle vicieux d'une reconstruction annoncée ...L'autobiographie est une architecture minutieusement agencée, et l'autobiographe est un démiurge. Créateur et animateur d'un monde, il est l'agenceur et l'agencé ; celui qui est

authentifié par celui qui authentifie ... lecteur qui prend la pause dans la première partie, écrivain qui prend la pause dans la seconde partie. La lucidité sartrienne impose l'authenticité comme vérité ... Tout, pour Sartre, est affaire de décision ... autobiographie à rebours, « autobiographie de la décision », autobiographie ...parodique. (Miraux,1998 : 52 -53).

Néanmoins, quand la réalité – l'authenticité – rejoint la fiction – la parodie – dans *Les Mots*, cela peut donner un effet de surprise ou, pour Poulou, des surprises :

Si l'on aime les surprises il faut les aimer jusque-là, jusqu'à ces rares fulgurations qui révèlent aux amateurs que la terre n'est pas faite pour eux. A dix ans, je prétendais n'aimer qu'elles. Chaque maillon de ma vie devait être imprévu, sentir la peinture fraîche. Je consentais d'avance aux contretemps, aux mésaventures et, pour être juste, il fait dire que je leur faisais bon visage ... Puisque j'avais décidé d'avance que mon histoire aurait un dénouement heureux l'imprévu ne pouvait être qu'un leurre, la nouveauté qu'une apparence, l'exigence des peuples, en me faisant naître, avait tout réglé : je vis dans cette dent cassée un signe, une monition obscure ... Autrement dit, je conservais l'ordre des fins en toute circonstance, à tout prix ... (L.M. : 188-189).

La parodie de l'imposture :

Et puis, réalité fictionnelle ou authenticité parodique, la structure des *Mots* n'est qu'une recomposition du parcours de l'existence de Sartre dont le processus de l'écrit véhicule le conflit du moi – entre imposteur et faussaire – que Jean Philippe Miraux juge comme : « La résolution du conflit entre l'écriture et le moi s'est réalisée pour Sartre dans l'authenticité de la parodie. » (Miraux, 1998 : 53-54).

Alors le vrai/faux ne deviennent que l'avert et le revers de la même médaille : « Ce que je viens d'écrire est faux. Vrai : Ni vrai ni faux comme tout ce qu'on écrit sur les fous, sur les hommes » (L.M :59). Et puis comme la sainte comédie, la parodie de la

foi est aussi une autre imposture, une autre histoire imaginaire où le réel autobiographique de Sartre prédomine.

Restons encore dans la sainteté et la religiosité dont le thème est très cher à de nombreux philosophes, outre Sartre, Ernest Renan nous démontre que la foi peut être remplacée par l'amour de la science –« par amour de la science, je suppose ..en tout cas, c'est le seul.. » (L.M. : 24-25)- que l'éducation et la réflexion peuvent infléchir une conscience, une morale, une attitude face au monde. Nous reviendront plus longuement sur ce sujet.

Ainsi la parodie est poussée à l'extrême jusqu'à un aboutissement littéraire, toujours les mots, les livres et surtout la bibliothèque :

Je ne songe plus qu'à me fuir, qu'à retrouver la sourde vitesse qui m'emportait ; en vain ; le charme est rompu. J'ai des fourmis dans les jarrets, je me tortille ...Je saute sur mes pieds, je file ventre à terre... je l'affirme ...cette course aura d'inappréciables conséquences. Je me déclare comblé, je m'exalte ...Tout est à fleur de peau, tout est joué sur les nerfs et je le sais ... Enfin le petit prétendant calamiteux se retrouve dans la bibliothèque ... feuillette des livres ... (L.M:199-200).

Le vertige du jeu :

Mais d'imposture en parodie, de l'authenticité à la fiction romanesque, Poulou ne cesse d'être double –voire de se dédoubler – et même en n'être qu'un, enfant et personnage, quotidienneté et flot romanesque :

J'étais le héros d'une longue histoire qui finissait bien. Cette histoire, j'avais cessé de me la raconter : à quoi bon ? Je me sentais romanesque, voilà tout ... Pour moi, j'étais le commencement, le milieu et la fin ramassés en un tout petit garçon déjà vieux, déjà mort ... J'étais le corpuscule au début de sa trajectoire ... Rassemblé, resserré, touchant d'une main ma tombe et de l'autre mon

berceau, je me sentais bref et splendide, un coup de foudre effacé par les ténèbres. (L.M0 : 197 – 198).

A la lumière de cette déclaration, le souvenir de *La Nausée* effleure quelque peu notre esprit au point d'en évoquer la ressemblance mais aussi l'univers roquentien :

Souvenir sans date : je suis assis sur un banc ... Je m'ennuie tant que j'ai l'arrogance de le renverser ... Tout aboutit à ce banc, tout devait y aboutir ... L'ennui redouble ; je ne me retiens plus de risquer un œil en moi : je ne demande pas de révélations sensationnelles mais je voudrais deviner le sens de cette minute, sentir son urgence, jouir un peu de cette obscure préscience vitale que ... La postulation abstraite de ma nécessité et l'intuition brute de mon existence subsistent côte à côte sans se combattre ni se confondre. (L.M. : 198-199).

Malgré la lucidité authentique, la parodie redevient imposture et l'imposteur reconnaît être truqué ou même prisonnier de ses propres jeux de rôles :

J'étais prisonnier de ces évidences mais je ne les voyais pas : je voyais le monde à travers elles. Truqué jusqu'à l'os et mystifié, j'écrivais joyeusement sur notre malheureuse condition. Dogmatique je doutais de tout sauf d'être l'élu du doute ; je rétablissais d'une main ce que je détruisais de l'autre et je tenais l'inquiétude pour la garantie de ma sécurité ; j'étais heureux ...de.. ma ... douce folie ... (L.M : 204).

Evidemment cette folie peut donner lieu à d'autres découvertes, toujours dans le registre de l'imposture :

Je riais de malice, je pleurais d'attendrissement : j'avais passé ma courte vie à m'inventer des goûts et des partis pris qui se diluaient aussitôt ... Surgi d'un monde antédiluvien, à l'instant que j'échappais à la Nature pour devenir enfin moi, cet Autre que je prétendais être aux yeux des autres ... ce n'était que ma

liberté, dressée devant moi par mes soins comme un pouvoir étranger. (L.M. : 140 – 141).

Aussi les livres servaient de parade à Poulou, il se sentait tout puissant dans ce monde factice. L'imposteur récapitule sa folle jubilation par ces mots :

Au début, j'étais sain ...un petit truqueur qui savait s'arrêter à temps. Mais je m'appliquais : jusque dans le bluff, je restait un fort en thème ... mes ...exercices spirituels et ... la caricature d'une sincérité totale ...montraient du doigt mon étoile ...Je béais, je me contorsionnais pour provoquer l'intuition qui m'eût comblé ... et je me retrouvais, à la fin de mes exercices ... Fondé sur le principe d'autorité, sur l'indéniable bonté des grandes personnes, rien ne pouvait confirmer ni démentir mon mandat hors d'atteinte, cacheté, il restait en moi ... (L.M. : 168-169).

Par conséquent, toutes ces impostures et ces parodies plongeaient encore plus Poulou dans un délire théâtral digne d'une représentation magistrale. Sauf que Poulou finit par se poser la question fatidique :

Mais jusqu'à quel point croyais-je à mon délire ? C'est la question fondamentale et pourtant je n'en décide pas ... les actes eux-mêmes ne serviront pas d'étalon à moins qu'on n'ait prouvé qu'ils ne sont pas des gestes, ce qui n'est pas toujours facile. Voyez plutôt : seul au milieu des adultes, j'étais un adulte en miniature, et j'avais des lectures d'adultes ; cela sonne faux, puisque, dans le même instant, je demeurais un enfant. (L.M : 59).

Et jusqu'à l'écriture, il faut passer par l'imposture qui donne au métier d'écrire toutes ses saveurs et ses songes :

Le métier d'écrire m'apparut comme une activité de grande personne, si lourdement sérieuse, si futile et, dans le fond, si dépourvue d'intérêt que je ne doutai pas un instant qu'elle me fût réservée ... comme tous les songes - creux, je confondis le désenchantement avec la vérité ... j'observai. C'était un jeu

funèbre et décevant : il fallait se planter devant le fauteuil en velours frappé et l'inspecter. (L.M. : 130-131).

Encore faut-il que le bonheur soit une jouissance pour peu que l'imposteur puisse parodier des grandes personnes par le « style » :

On pense bien que j'appréciais mon bonheur ! L'ennui, c'est que je n'en jouissais pas. J'étais titularisé, on avait eu la bonté de me donner un avenir et je le proclamais enchanteur ... La fréquentation des grands hommes m'avait convaincu qu'on ne saurait être écrivain sans devenir illustre ; mais, quand je comparais la gloire ... aux quelques opuscules que je laisserais derrière moi, je me sentais mystifié ... je serai sauvé de l'oubli par mon « style », cette énigmatique vertu que mon grand-père ... reconnaissait à Renan ... (L.M. : 132).

Conclusion :

Enfin, le passage de l'imposture à la parodie se fait à la manière héroïque, au point de considérer les grands de ce monde comme de simples enfants. Et Poulou finit par se prendre au jeu de l'enfance :

Ces enfants vivaient dans l'erreur : ils croyaient agir et parler au hasard quand leurs moindres propos avaient pour but réel d'annoncer leur Destin ... D'abord, je jubilais ... l'enfance de Jean-Paul ressemblait à celles de Jean-Jacques et de Jean – Sébastien ... je me truquais : je fabriquai des mots à double sens que je lâchais en public ... Je paradais devant des enfants ... Mon délire était manifestement travaillé (L.M : 166 – 168).

On aura donc compris que l'imposture et la parodie n'étaient pas seulement superficielles, mais profondes car la comédie se jouait en famille, au-delà c'était la littérature.

En définitive, nous avons été plongés dans la fiction d'un enfant qui se considère comme imposteur. Et si la vérité sort de la bouche de Poulou, il n'en est pas moins sûr qu'elle ne soit parodiée. Donc, de l'imposture à la parodie c'est tout simplement un acte d'un enfant, âgé entre sept et huit ans, qui fait toutes sortes de choses dans sa tête. Nous sommes plongés dans une fiction où tout est possible dans le meilleur des mondes. Mais dans *Les Mots*, il est difficile de faire la part des choses, d'autant plus que Sartre a parfaitement aiguisé ses mots pour tailler des phrases justes et qui ajustent un texte dans un « Cas limite de l'autobiographie » selon Jacques Lecarme.

Bibliographie :

- Ariès Philippe, *L'Homme devant la mort*, Le Seuil, 1977.
- Bertholet Denis, *Sartre*, Perrin, coll. « Tempus », 2005.
- Brochier Jean-Jacques, *Pour Sartre : le jour où Sartre refusa le Nobel*, Ed. J.-C. Lattès, coll. « Une journée particulière », 1995.
- Buisine Alain, *Laideur de Sartre*, Presses Universitaires de Lille, 1986.
- Burgelin Claude, « *Les Mots* » de Jean-Paul Sartre, Paris, Gallimard, « Foliothèque », n°35, 1994.
- Chauchat Catherine, *L'Autobiographie : « Les Mots » de Sartre*, Gallimard, coll. « Les écrivains du bac », Paris, 1993.
- Contat Michel et Rybalka Michel, *Les Ecrits de Sartre, chronologie, bibliographie commentée*, Paris, Gallimard, 1970.
- Dobrovsky Serge, *Sartre et la mise en signe*, Klincksieck, 1983.
- Herschberg-Pierrot Anne, *Stylistique de la prose*, Ed. Belin, 1993.
- Jeanson Francis, *Sartre par lui-même*, Le Seuil, coll. « Ecrivains de toujours », 1969.
- Lecarme Jacques et Lecarme-Tabone Eliane, *L'Autobiographie*, Armand Colin, 1999.
- Lejeune Philippe, *Le Pacte autobiographique*, Ed. du Seuil, « Poétique », 1975.
- Llech-Walter Colette, *Héros existentialistes dans l'œuvre littéraire de Jean-Paul Sartre*, Perpignan, Centre culturel espérantiste, 1960.
- Maurois André, *De Gide à Sartre*, Paris, Perrin, 1965.
- Miraux Jean-Philippe, *L'Autobiographie*, Nathan Université, Collection 128, n°149, 1997.

- Moreau Jean-Luc, *Sartre, voyageur sans billet*, Fayard, Paris, 2005.
- Pacaly Josette, *Sartre au miroir. Une étude psychanalytique de ses récits biographiques*, Klincksieck, 1980.
- Pontalis Jean-Bertrand, *L'Amour des commencements*, Gallimard, 1986.
- Renotte Guy, *Etude sur Jean-Paul Sartre, « Les Mots »*, Ellipses, coll. « Résonances », 2006.
- Ricoeur Paul, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.
- Vilain Philippe, *Défense de Narcisse*, Grasset, 2005.
- Sartre Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, coll. « Folio », 2005.
- Sennett Richard, *Les Tyrannies de l'intimité*, Le Seuil, 1979.
- Verstraeten Pierre, *Violence et éthique*, Paris, Gallimard, 1972.
- Wickers Olivier, *Trois aventures extraordinaires de Jean-Paul Sartre*, Ed. Gallimard, 2000.

Les habiletés motrices à développer en didactique du FLE

Par Dr Salah Faïd

Université de M'Sila

Résumé :

Le terme compétence(s) représente la matière de base sur laquelle s'articule l'intervention didactique dans toutes ses dimensions, aussi bien psychologique et épistémologique que praxéologique. Depuis la fameuse attestation du concept par Gilbert De Landsheere (1979) « être capable de ... », Jean-Paul Bronckart et Jean-Louis Chiss soulignaient que la conception de curricula en didactique s'appuie, en grande partie, sur cette expression pour laisser entendre que les finalités de l'enseignement / apprentissage se doivent être traduites en termes de compétences installées. Ainsi, en didactique de FLE, ces habiletés sont pareillement décrites ; d'autant que pour l'activité de lecture-compréhension, ces compétences revêtent un caractère non moins complexe par rapport à celui qu'on a tendance à trouver dans les autres activités. Le présent article discute, dans un premier temps, la compétence relative à cette activité ; ensuite, il propose des réflexions plus ou moins approfondies autour de sa mise en place, dans un deuxième temps.

Introduction :

Il est d'abord préférable d'approcher le terme compétence dans son assertion la plus générique ; ceci semble bien nécessaire pour déboucher après – en délimitant de plus en plus le champ d'investigation – vers son assertion la plus raffinée, la plus spécifique et la mieux appropriée. Autrement dit, on évoque en premier lieu la sphère définitoire relative à cette notion qui sera explicitement étendue en second lieu. Il faut dire que l'encrage de la notion en question est visiblement marqué dans plusieurs

domaines et émane en même temps de diverses disciplines telles que la didactique, la linguistique, etc.

Cet état conduit à l'idée de cerner cette sphère et de focaliser l'exploration sur le concept de compétence en didactique, plus spécialement dans l'enseignement – apprentissage du FLE. Dès lors, il faut davantage circonscrire cette exploration pour cheminer vers la compétence de la compréhension de l'écrit, considérée par les spécialistes en FLE parmi les compétences initiales et fondamentales.

En focalisant l'intention sur la compétence de la compréhension de l'écrit, on traite d'une manière plus étayée le rôle de cette compétence dans la communication et ses paramètres, ses ressources essentielles, ses composantes fondamentales, les conditions ayant trait à son acquisition, sa relation avec les autres compétences transversales, son mode d'évaluation dans des situations d'enseignement – apprentissage, son usage avec l'avènement de l'approche par les compétences (APC), etc.

Ainsi, de par la nature qui paraît compliquée dès le départ de cette notion, on pense – tout en suivant régulièrement l'itinéraire proposé dans le paragraphe précédent – apporter les simplifications et les éclaircissements adéquats pour ce terme. Les résultats collets en fin cette étude serviront de plate-forme descriptive à partir de laquelle, on aura toute l'occasion de construire une représentation lucide et pratique qui, sans grandes difficultés, devrait garantir l'accès aux processus dont l'intervention didactique tente continuellement à faire correspondre dans son cheminement.

1. Compétence(s), vous dites ?

En didactique des langues étrangères, le terme compétence occupe non seulement une place importante, mais prédominante et décisive. Jean-Pierre Cuq présente une définition plus étayée.

Compétence. Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle.

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole d'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou « performance » en termes chomskyens ; voire aussi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole »). Si l'objectif principal d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux etc.

Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. On parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple.

Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique de langues-et-cultures étrangères », Aptitude. (Cuq, 2003 : 48-49).

En effet, le terme tend à devenir un terme-clé, omniprésent, qu'il s'agisse de pratiques d'enseignants dans les classes, de théories conçues pour parfaire le processus enseignement – apprentissage ou d'autre ressort. Oliver Reboul montre que, pour l'enseignant, la compétence est doublement manifeste « elle consiste à savoir ce qu'on enseigne et à savoir l'enseigner » (Reboul, 1980 : 128), tandis que pour Françoise Ropé et Lucie Tanguy, l'avènement de ce terme en didactique est étroitement lié aux pratiques évaluatives « La notion de compétence s'est imposée dans l'école depuis quelques années essentiellement par le biais de l'évaluation » (Ropé et Tanguy, 1994 : 63).

On trouve dans le dictionnaire de la pédagogie une définition qui implique d'autres notions telles que : savoir ou savoir-faire, « avoir une compétence est posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini » (Arénilla et al., 2000 : 54), tandis que le dictionnaire *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, il nous fournit une définition qui, selon Chomsky, met en cause le terme compétence avec celui de performance « [...] *Le linguiste américain Chomsky a introduit la distinction de la compétence (connaissance implicite d'une langue et de ses usages par un locuteur) et la performance (production effective de phrases dans cette langue)* » (Mofaux et Lefranc, 2005 : 88).

1.1. Dans compétence(s), quoi encore ?

La notion de compétence a de multiples sens. « *Je définirai une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* » (Perrenoud, 2000 : 07). Il semble que cette définition, proposée par Philippe Perrenoud, entremêle deux termes qui paraissent déjà des termes-clés pour la notion de compétence : capacité et connaissances. Pour faire face donc le mieux possible à la situation évoquée par Philippe Perrenoud, on doit en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires parmi lesquelles des connaissances.

Au sens courant de l'expression, on sait que ces connaissances ne sont que des représentations de la réalité ; représentations que nous avons construites et envisagées au gré de notre expérience et de notre formation. On sait également que presque toute action mobilise quelques connaissances, parfois élémentaires et éparses, parfois complexes et organisées en réseaux. A titre d'exemple, l'insuffisance ou l'absence de connaissances laisse dans la plupart des cas l'individu perplexe et indécis devant la situation confrontée, et donc le risque de ne pas trouver de solutions est d'autant plus remarquable qu'en fin de compte, on peut tout simplement dire que cet individu manque de compétences.

Dès lors, la formation à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances, et toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action, mais malgré cela, on est appelé à saisir qu'une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre rationnelle de connaissances, de modèles d'action ou de procédures.

1.2. Quel devenir dans la/les compétence(s) ?

Certains pratiques enseignantes confondent le plus souvent entre les deux termes compétence et performance, ou encore entre compétence et compétition. Dans l'esprit de ces pratiques, la performance est liée au fait d'être le meilleur, de réussir pour se distinguer des autres. La compétition, elle, est liée plutôt au fait d'entrer en concurrence avec les autres, voire parfois de les vaincre. Cette conception ne rejoint pourtant pas les propos de Suzelle Leclercq qui précise que « *l'individu utilise nécessairement ses capacités réceptives et productives, communicatives et langagières, des démarches intellectuelles qui lui permettent d'agir sur les choses, sur les autres* » (Leclercq, 1995 : 46).

La compétence donc, c'est autre chose ; c'est pouvoir réaliser une tâche correctement : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours ; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement

passer le carrefour, est ainsi compétent pour régler la circulation, etc. A côté de cette idée, Xavier Roegiers explique que « *La compétence c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire* » (Roegiers, 2006 : 12). De même, à l'école, nous cherchons aujourd'hui à développer les compétences de l'apprenant pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle.

En langue, il ne suffit pas que les apprenants acquièrent seulement et séparément des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire, etc.), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel, etc.) ou des savoir-être (avoir l'habitude de voir ce qu'on a écrit, etc.). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer. En plus de cela, Xavier Roegiers allait jusqu'à mettre l'accent d'une façon très claire sur les acquis des apprenants en ajoutant qu'« *il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire* » (Ibid. : 22). C'est alors, d'après le même auteur, que ces apprenants deviennent compétents en langue. Autrement dit, ces apprenants doivent trouver des références aux compétences réalisées en dehors de l'école.

2. Capacité(s) ou compétence(s) ?

Capacité et compétence, sont des termes couramment utilisés dans le domaine pédagogique, notamment en ce qui concerne la définition des objectifs (l'apprenant doit être capable de ...), expression qu'on a employée dans le chapeau de cet article, et l'élaboration des référentiels. Philippe Meirieu marque la relation de dépendance liant l'un à l'autre « *une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur du vide* » (Meirieu, 1987 : 130), tandis que pour Patrice Pelpel, la détermination des deux concepts est d'autant importante ; il souligne ainsi que les deux termes « *apparaissent maintenant dans la terminologie des nouveaux programmes pour toutes les disciplines, mais sont souvent utilisés l'un pour l'autre ou de manière incohérente* » (Pelpel, 2005 : 27). Toutefois, il est bien

possible d'en préciser le sens en s'appuyant sur le mode de présentation des référentiels attribué à ces termes.

En premier lieu, une capacité désigne un ensemble d'aptitudes susceptibles d'être mises en œuvre dans un nombre indéfini de situations. Elle n'est donc, en elle-même, ni observable, ni évaluable et comporte un aspect virtuel tant qu'elle n'est pas déclinée en compétences. Communiquer, analyser, concevoir, définir, etc. en font directement référence et sont considérés comme des capacités.

En revanche, une compétence désigne en deuxième lieu la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans un domaine particulier. Elle peut faire, à ce titre, l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation. Par exemple, la capacité communiquer peut s'analyser en un certain nombre de compétences aussi variées que possible, telles que : rédiger un rapport, gérer une communication téléphonique, faire un exposé oral, etc. C'est à partir de la définition des compétences qu'il devient possible de définir des objectifs d'apprentissage.

2. Connaissance(s) ou compétence(s) ?

Connaissances (comme naissance) indiquent une action, le passage d'un état à un autre ; il faut se rappeler à ce sujet le mot de Jean-Paul Sartre, *Connaître c'est naître avec*. En psychologie cognitive, ces connaissances sont définies d'après la conception de Jean-Pierre Richard le dictionnaire de La Borderie et all comme « *des structures stabilisées en mémoire à long terme* » (La Borderie, Paty et Sembel, 2000 : 18). Mais il ne s'agit pas, selon les propos de Bernard Rey, de penser que le terme connaissance peut se borner à un simple amoncellement d'informations « *l'injonction récente de faire acquérir des 'compétences' rappelle opportunément qu'une connaissance, [...], ne saurait se réduire à une simple accumulation d'informations* » (Rey, 1996 : 203).

On peut dire alors que les connaissances jouent un rôle majeur dans la résolution d'un problème. Sous cet angle, René La Borderie et all dénotent avec précision le terrain d'étude de la psychologie cognitive en stipulant que « *La psychologie cognitive se centre sur l'étude précise des mécanismes d'apprentissage des élèves, donc sur*

l'individu, et sur la situation d'apprentissage » (La Borderie, Paty et Sembel, *op.cit.* : 18). Or, la maîtrise des connaissances implique trois types d'activité distincts : les activités de compréhension « *qui consistent à construire des interprétations* » (*Ibid.* : 46), les activités d'apprentissage consistant à modifier ou à restructurer les connaissances antérieures et à les stabiliser à un moment donné et les activités de production qui reposent sur la mise en œuvre (par des textes ou par des objets) des apprentissages effectués.

« *Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences ?* » (Perrenoud, *op.cit.* : 06). Cette question que posait Philippe Perrenoud dans l'introduction de son ouvrage *Construire des compétences* semble cacher un certain malentendu. Ce malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences, on renonce à transmettre des connaissances ; c'est dire qu'on a déjà admis le fait que, presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des méthodes systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables.

On sait qu'à l'école, les compétences se définissent année par année et discipline par discipline. Dans ce cas, elles sont appelées « *compétences terminales* » (Roegiers, *op.cit.* : 19). A titre d'exemple, en fin de la première année primaire, l'apprenant doit pouvoir, dans une situation de communication effective, produire une phrase de trois mots à partir d'une image. Pour que l'on puisse comprendre ce qu'est une compétence, il faut que l'on détermine essentiellement trois composantes assurant son bon fonctionnement et qui doivent être reliées au vécu extra scolaire des apprenants ; il s'agit de la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de savoirs, de la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire et de la maîtrise d'un ensemble de savoir-être.

4. Compétence(s) terminale(s) ou transversale(s) ?

Une *compétence terminale* est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Xavier Roegiers précise, à cet effet, que « *Les compétences terminales constituent la charpente des programmes* » (*Ibid.* : 20). Cela signifie que c'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation. On peut, dès lors, constater que les compétences terminales s'inspirent d'un autre type de compétences, c'est ce que certains spécialistes en didactique préfèrent appeler *compétences transversales* qui ne sont finalement que des compétences très générales et qui s'appliquent à plusieurs disciplines comme le fait de chercher par exemple une information ou de traiter cette information. Ces compétences transversales quant à elles, constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles ; raison pour laquelle, on les évalue seulement à travers les compétences terminales.

Les spécialistes en didactique pensent aussi que ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis des compétences pour pouvoir poursuivre sa scolarité, mais là, il ne s'agit pas de quelques apprenants forts, mais de la majorité des apprenants. Cependant, il ne faut pas laisser comprendre que dans une classe composée de 40 apprenants par exemple, il faut que les 40 doivent avoir acquis, de la même manière, les mêmes compétences ; il y a évidemment toujours un ou deux apprenants, ou peut-être plus, qui ont des problèmes particuliers et qui ont besoin d'une aide adéquate.

D'après ces mêmes spécialistes, l'acquisition des compétences donc doit viser la grande majorité des apprenants. Xavier Roegiers fait surgir qu' « *On ne cherche pas à ce que l'enseignant voie tout son programme [...] mais à ce que tous les apprenants acquièrent les compétences* » (*Ibid.* : 29). C'est-à-dire qu'il faut se placer du point de vue des apprenants et non celui de l'enseignant. Dans cette idée même, Genevière Chabert-Ménager rappelle que la notion de centration sur l'apprenant, devenue en didactique des langues étrangères un concept majeur, est depuis bien

longtemps au centre même des interrogations didactiques « *Depuis plus de deux mille ans, nous aurions dû comprendre que l'attention portée à l'élève constitue la condition sine qua non de la réussite dans les apprentissages intellectuels* » (Chabert-Ménager, 1996 : 30).

5. Quelles ressources pour la/les compétence(s) ?

Quand Xavier Roegiers a évoqué « *Les ressources d'une compétence* » (Roegiers, *op.cit.* :30) il voulait laisser entendre ces ressources regroupent l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ainsi que les compétences disciplinaires qu'on peut mobiliser lorsqu'on se retrouve dans l'exercice d'une compétence, et donc ce que l'on doit maîtriser si l'on veut vraiment acquérir cette compétence, d'une autre façon. A titre illustratif, l'exemple de la compétence : jouer au football, nécessite *sine qua none* que les ressources suivantes soient acquises.

Il faut qu'il y ait d'abord des savoirs, comme le fait de connaître les règles du football, de connaître la signification des marques au sol, etc. ensuite, il faut qu'il y ait des savoir-faire, comme le fait de faire une passe, de dribbler un adversaire, de faire une tête, de marquer un but, etc. et enfin, il faut qu'il y ait des savoir-être, comme le fait d'avoir des réflexes, de respecter les règles, d'être prudent, d'être courtois, etc. Il y a par ailleurs des ressources dites externes, comme la présence d'un ballon, d'un terrain de football, etc.

6. Quelle manifestation du savoir dans la/les compétence(s) ?

Multiples sont les concepts et les notions inhérents avec l'enseignement – apprentissage et qui demeurent difficiles à distinguer ; de là, il semble que seule une étude approfondie serait susceptible de rendre compte de l'ampleur significative de ces notions, entre autres, la manière de décrire l'intervention du savoir sur les compétences.

On sait bien qu'en didactique des langues, le terme *savoir* figure d'une manière récurrente. L'illustration que proposait René La Borderie pour ce vocable paraît

intéressante dans la mesure où elle montre nettement que si on emploie le terme, on doit comprendre qu'il s'agit d'un déjà-là et non d'une action. « *Le terme savoir, infinitif substantivé, indique un contenu : ce que l'on sait, comme on dit le boire pour ce qui est à boire - et non l'acte de boire -* » (La Borderie, Paty et Sembel, *op.cit.* : 45), alors que pour Louis Porcher, cette notion paraît jouer un rôle important pour l'instauration du savoir-faire « *Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire* » (Porcher, 2004 :34).

Historiquement parlant, le mot savoir trouve son ancrage dans presque toutes les disciplines ; en didactique des langues étrangères, la lexie « *savoir déclaratif* » (Cuq, *op.cit.* : 218), est entrée en débat sur le rapport avec celui de *savoir-faire*. Dans la situation éducative, et d'après les propos de Gilbert Dalgalian et all, il est notablement nécessaire de préciser, surtout dans les nouvelles méthodes, que c'est plutôt à l'apprenant qu'appartient la tâche de construire son savoir, « *il n'est d'acquisition profonde et durable que si le savoir a été construit par l'apprenant lui-même* » (Dalgalian, Lieutaud et Weiss, 1981 : 96). Tout comme le souligne aussi Jean-Pierre Astolfi pour qui, la notion de savoir est constamment le résultat d'un processus de construction intellectuelle « [...] *le savoir résulte d'un effort important d'objectivation* » (Astolfi, 1992 : 70).

Dans la même lignée, les pratiques de classe mettent en lumière le terme *savoir déclaratif* qui renferme une sorte de connaissance abstraite que les apprenants peuvent énoncer et formaliser. A titre d'exemple, pour une question qu'on pose à un apprenant : *Connaissez-vous le soleil ?* La réponse : *Oui* donnée par cet apprenant semble évidente, mais les détails se rapportant à cette question sont plus précis : *composantes du soleil, sa taille, la distance qui le sépare de la terre, etc.* et sont tous des détails qui ne relèvent pas de ce type de savoir.

Pour certains didacticiens de la langue, le terme savoir désigne l'ensemble des connaissances linguistiques, tandis que *savoir-faire* se rattache essentiellement au cadre communicatif. C'est sitôt l'idée que l'on peut construire pour la réalisation de

l'un ou de l'autre ; idée dans laquelle, il révèle le plus souvent que le premier (*savoir*) précède nécessairement le second (*savoir-faire*).

Mais contrairement à cette idée, l'analogie de réalisation entre les deux termes émerge principalement de l'approche communicative. Cette dernière a pu confirmer que c'est plutôt le *savoir-faire* opérationnel qui peut précéder le *savoir* conceptuel. Dès lors donc, on peut admettre ordinairement que le *savoir* seul ne peut garantir un *savoir-faire* véritable.

Le savoir se manifeste aussi dans les compétences par rapport à deux types qui sont le *savoir déclaratif* et le *savoir procédural* impliqués dans la réalisation des compétences. A la différence du premier type (*savoir déclaratif*), le savoir procédural est – en se référant toujours à l'approche communicative – étroitement lié à la compétence discursive, ce qui lui permet d'être surtout implicite, internalisé et directement utilisable pour des besoins communicatifs car il suppose une automatisation du *savoir déclaratif* ; Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon mettent l'accent sur cette automatisation en affirmant que « *Les connaissances procédurales indiquent la manière d'organiser les actions (les savoir-faire) [...] elles sont des habilités perceptivo-motrices et cognitives. [...] Leur acquisition et leur automatisation dépendent d'une pratique répétée et prolongée de l'activité en question* » (Foulin et Mouchon, 1999 : 19).

Cela signifie qu'il s'agit d'un savoir que l'on peut mettre immédiatement en pratique. A titre d'exemple, si l'on pose à un apprenant la question : *Connaissez-vous le présent de l'indicatif* ? La réponse : *Oui* fournie par l'apprenant demeure un savoir du type déclaratif, mais pour la question : *Savez-vous conjuguer le verbe résoudre au présent de l'indicatif* ? La réponse à cette question implique nécessairement la mise en pratique de ce *savoir déclaratif*, et est donc un savoir du type procédural. Aussi, Jean-Pierre Cuq précise que « *Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique* » (Cuq, *op.cit.* : 219), c'est-à-dire qu'on peut approprier discursivement la capacité d'utiliser

telle ou telle forme de la langue cible en organisant les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

Par ailleurs, et d'un point de vue historique, la notion de *savoir-être* est déjà anciennement utilisée ; elle a marqué sa présence significative depuis le Moyen-âge pour désigner les attitudes et les comportements que l'on devait avoir au sein de la société, mais actuellement, le terme trouve une nouvelle vigueur dans l'approche communicative ou celle par les compétences ; il trouve également des applications, voire des préoccupations interculturelles. Dans l'enseignement - apprentissage du FLE par exemple, l'apprenant en est, tant du point de vue linguistique que culturel, sollicité à s'inscrire dans sa relation à l'autre.

Ceci permet de dire, selon les conceptions de Jean-Pierre Cuq, que l'ouverture vers d'autres cultures serait conséquemment approuvée et stimulée si bien que l'apprenant prendra conscience des valeurs et des attitudes culturelles. Sans pour autant négliger l'aspect de l'identité personnelle, cet apprenant n'ayant pas à se modifier ou transformer en réplique d'un locuteur natif. Dans ce sens donc, « *on pourra même imaginer à supplanter savoir-être par savoir se comporter* » (*Ibid.*).

7. Quels types de compétences ?

Les significations ayant trait à la compétence sont en relation étroite avec le contexte d'étude, elles sont surtout en rapport avec les objectifs arrêtés au début de tout enseignement – apprentissage. Dans la perspective des langues étrangères, entre autres le FLE, cette compétence devrait être saisie sous plusieurs angles et dans des dimensions variées.

Le concept de compétence, on le sait déjà, est difficilement définissable. Il est présent dans plusieurs disciplines d'où sa variété interprétative. En didactique des langues, la compétence de communication est aussi un concept fort contemporain. Depuis plus d'une dizaine d'années, Isabelle Dufour rappelle que « *La quasi-totalité de méthodes de français langue étrangère [...] se fondent sur la notion centrale de compétence de communication* » (Dufour, 2003 :28), de même, Louis Porcher fait remarquer que ce

concept constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leur pratique « *Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes, [...], sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer* » (Porcher, 1995 : 23).

Ce concept, selon un point de vue méthodologique, se retrouve pareillement de nos jours au cœur de la didactique des langues. A la différence du savoir déclaratif, la compétence de communication – comme on l'a déjà indiqué au début – constitue un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux : *écrit* et *oral*, et deux manières différentes : *compréhension* et *expression*. Dès lors, on peut donc avancer que les objectifs généraux de tout programme d'apprentissage sont davantage structurés par ces quatre grands types de compétences : *compréhension de l'oral*, *compréhension de l'écrit*, *expression de l'oral* et *expression de l'écrit*.

A ces quatre compétences, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ajoutent une cinquième qu'ils qualifiaient de *transversale* « *Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence transversale aux quatre autres : c'est la compétence d'évaluation* » (Cuq et Gruca, 2002 : 194). C'est par le fait que cette cinquième compétence est omniprésente au cours de la réalisation des quatre premières qu'on peut véritablement appréhender son caractère de transversalité. La preuve en est que l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production (orale ou écrite) quand on parle ou quand on écrit. En outre, on évalue nous-mêmes les productions des autres (écrites ou orales) lorsqu'on lit ou on écoute.

Cette compétence évaluative dispose donc, tout comme les quatre compétences traditionnelles, d'une importance assez considérable faisant d'elle une composante fondamentale de la communication, par voie de conséquence, cette importance recommande aux enseignants de prévoir des activités pouvant mettre en évidence la compétence évaluative afin de mener à mieux le processus enseignement/apprentissage ; étant donné que l'évolution de cette cinquième compétence s'inscrit d'emblée dans la même lignée que celles des compétences de compréhension ou d'expression.

7.1. Et compétence communicative ?

Nulle personne ne peut nier le fait que le terme communication semble devenir actuellement une expression passe-partout. Le terme trouve pose notablement ses origines sémantiques spécifiques dans chaque discipline. Si, en sciences du langage, Romain Jakobson conçoit la notion de communication comme un transfert d'information, d'où son fameux schéma de communication qui attache à montrer ainsi la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code ; en didactique des langues, l'évolution des conceptions de communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur, mais aussi à l'interprétation et aux effets produits sur celui-ci.

Paradoxalement, les adeptes de la compétence de communication prônent que « *c'est en communicant qu'on apprend à communiquer* » Cuq, *op.cit.* : 24). C'est dire, non singulièrement, que les activités d'expression ou de compréhension se rapprochant de la réalité de communication, les documents authentiques, les simulations, les jeux de rôles, etc. peuvent déterminer le cadre général de ce que l'on appelle, dans l'approche communicative, les supports d'apprentissage. Pas très loin d'ailleurs de cette conception, Robert Galisson et all dénotent l'aspect capital accompagnant l'installation de ce type de compétence, selon les auteurs : « *Viser la mise en place d'une compétence de communication, [...], c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités [...] de compréhension* » (Galisson et all, 1980 : 43). Dans tous les cas, on vise dans l'enseignement d'une langue étrangère à faire acquérir cette compétence de communication qui, en dépit de sa subtilité, peut être analysée selon les quatre composantes proposées par Sophie Moirand. Premièrement, *la composante linguistique* qui, pour permettre d'identifier ou de réaliser une grande variété de messages, touche la connaissance de divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, voire même, textuelles.

Deuxièmement, *la composante discursive*, renfermant selon les dissemblables particularités propres à n'importe quelle situation de communication, aussi bien la connaissance que l'utilisation des différents types de discours à ajuster et conformer. Troisièmement, *la composante référentielle*, c'est-à-dire, celle qui est relative à la connaissance du cadre d'expérience, de la pratique et de référence. Et quatrièmement, *la composante socioculturelle* qui favorise la connaissance et l'interprétation de l'ensemble des règles du dispositif culturel ; plus particulièrement, celles qui gouvernent les modèles sociaux de communication et d'interaction.

7.2. Et la compétence langagière ?

La compétence langagière se définit, comme le souligne Pierre Bourdieu, comme un « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* » (Bourdieu in Dabène, 1985 : 44). Ainsi, de cet amalgame entre le savoir linguistique et social, qui trouve clairement sa définition avec les composantes linguistique et socioculturelle dans la compétence de communication, se dessine une autre compétence formant un sous-ensemble de cette compétence langagière, Michel Dabène la nomme compétence scripturale, qui est, selon sa conception, « *La compétence scripturale est, [...] une compétence élargie* » (Dabène, *Ibid.*), c'est-à-dire qu'elle concerne une forme de compétence linguistique à laquelle s'ajouterait la maîtrise de ses modes d'emploi sociaux, mais qu'elle demeure toujours attachée à l'écrit.

Pour conclure :

En termes de conclusion, il faut dire que pour l'enseignant comme pour l'apprenant, les compétences ne pourront faire l'objet d'une mise en place palpable que lorsqu'elles seront testées et pratiquement mesurées. C'est ce que Bruno Hourst avance en recommandant qu'il faut « *savoir précisément ce que l'on a effectivement appris* [dans les compétences] » (Hourst, 2005 : 160), car cela donne d'abord l'envie d'utiliser effectivement les nouvelles compétences dans un travail ou dans un projet ;

ensuite, renforce la motivation pour la suite de l'apprentissage ou pour tout apprentissage nouveau à venir ; et enfin, donne confiance en soi.

Il s'agit donc pour l'apprenant de mesurer foncièrement son niveau de compréhension et de mémorisation et de s'interroger davantage : *Les nouvelles connaissances fonctionnent-elles bien ? Sont-elles bien comprises et bien mémorisées ?* On sait d'ores et déjà qu'à travers ces interrogations, on veut désigner les formes de manifestations des connaissances intégrées dans la compétence acquise. A ce titre même, et pour pouvoir participer aux échanges de la classe, l'apprenant se doit de comprendre quel est l'enjeu communicatif des activités. Francine Cicurel en précise que « *Selon le cas, il lui est demandé de prouver qu'il a compris, de montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure, de faire preuve d'inventivité* » (Cicurel, 1985 : 33).

On peut supposer que la conscience métalinguistique de l'apprenant n'est pas la même dans les différentes situations, et que tout de même, il est souhaitable que cette prise de conscience des nouvelles compétences soit faite fréquemment, pourquoi pas d'une manière personnelle, mais validée par une personne extérieure, conçue en évitant si possible la forme traditionnelle du contrôle des connaissances de type succès/échec. Enfin, tout au long de cet article, on a pris le soin de proposer des sections sous forme interrogative, rien que pour permettre une extension réflexive sur la manière de développer les compétences motrices tant sur les plan conceptuel et formel que sur les plans pétulant et pratique.

Bibliographie :

- 1- Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- 2- Bourdieu, P. « L'économie des échanges linguistiques ». In Dabène, M. (1985). « L'adulte face à l'écrit ». Revue *Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Paris : Didier Erudition.
- 3- Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- 4- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG, coll. FLE.
- 5- Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- 6- Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson (dir.).
- 7- De Landsheere, G (1979). *Dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- 8- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Education.
- 9- Galisson, R., Bautier, E., Lehmann, D., Coste, D., Porcher, L., Hebrard, J. et Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- 10- Leclercq, S. (1995). *Scolarisation précoce : Un enjeu*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Repères pédagogiques.
- 11- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- 12- Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- 13- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : DUNOD.
- 14- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- 15- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
- 16- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.
- 17- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, coll. Education et formation, Gaston Mialaret (dir.).
- 18- Richard, J-P. « La notion de représentation et les formes de représentation ». In : La Borderie, R., Paty, J. et Sembel, N. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Education.
- 19- Roegiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*. Alger : M.E.N.
- 20- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et formation.

**Description des pratiques de lecture : cas des
apprenants de la 1^{ère} année universitaire de langue française.**

Université Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Auteur : YAGOUBI Nourdine¹

Co-auteur : Pr. MISSOURI Belabbas²

Mots clés : lecture, acculturation, compétences langagières, culture, pratiques

Résumé :

La présente recherche se veut une analyse des comportements d'apprenants s'inscrivant en classe de langue française et comment la lecture peut aider à installer des compétences langagières chez eux. Il est aussi à signaler l'apport des témoignages relevés auprès des enseignants de français où comment la lecture peut servir à la découverte de l'autre.

Keys words : reading, writing, competence, methodology, learning, practices...

Abstract :

The present research deals with practical reading comportments among French language first year students at Sidi Bel Abbès University. Actually, it is an observation of learning evolution (and continuation) since new students are dealing with a variety of knowledge within a new structure. Reading is the main item of our research as we consider such a notion as the most effective element that may help learners to approach the planned objectives.

¹ Doctorant inscrit en 2^{ème} année (Univ. Sidi Bel Abbès)

² Directeur de thèse

Introduction :

Cette étude concerne le cas des apprenants nouvellement installés en classe de langue française au sein de l'université Djilali Liabès de Sidi bel Abbès. Pour chacun des points sur lesquels portera l'analyse, nous tenterons de conserver la même démarche : une rapide description séparée de la nature des apprenants suivie d'une synthèse mettant en évidence points communs et spécificités relatifs aux données recueillies, sachant que la diversification du corpus nous a été d'une contribution certaine. Nous avons fait le choix d'aborder cette observation réalisée au cours de notre enquête de terrain se rapportant à notre démarche pédagogique laquelle se substitue des éléments de notre recherche doctorale qui a trait, en partie, à la lecture comme moyen de s'acculturer, d'acquérir les compétences langagières et de découvrir l'autre.

Il est vrai que, dans le domaine de la didactique du français, la lecture a fait l'objet de plusieurs préoccupations (REUTER 1994, TIERNEY & SHANAHAN 1991, DELCAMBRE 1999). Dans notre recherche doctorale, nous sommes entrain d'aborder cette question sous l'angle des représentations des apprenants quant à la lecture comme facteur générateur de désir pour l'accès à la culture de l'autre. Dans le cadre de cet article, nous exploitons la lecture comme pratique nécessaire à l'acquisition de la langue.

Pour mieux recadrer notre problématique, un certain nombre de question méritent d'être insérées : Quelles sont les stratégies de lecture mises en pratique ? Que font les apprenants de leurs lectures diversifiées ? Ces lectures, existent-elles d'abord ? Comment se structure leur rapport à la pratique de la lecture ? Par quel moyen construisent-ils les représentations à la lecture ? Nous allons aussi schématiser ce tandem lecture-écriture et voir comment il peut contribuer à l'installation de cette habitude cognitive chez les apprenants. Ces derniers, dans leur majorité, souffrent de quelques difficultés liées à l'apprentissage de la langue.

L'apport et l'intérêt de la lecture peut-il aider à mieux écrire ? D'emblée, nous nous inscrivons dans l'affirmatif. Nous justifions cela par un rappel des situations d'enseignement dans lesquelles nous avons, nous-mêmes, évolué. Il était clair que la lecture aide à enrichir les compétences lexicales. La découverte des mots, des locutions, des temps grammaticaux stimulent l'apprenant à saisir et à se ressaisir. Nous nous intéresserons aussi à l'analyse d'un certain nombre d'approches qui ont trait à la maîtrise de la langue et aussi aux stratégies de l'écrit qui découlent des pratiques de la lecture.

1. La lecture entre approches et stratégies :

Les stratégies de la lecture font subir aux apprenants un genre de « défi ». Ils sont appelés à confectionner des produits personnels pour des usages multiples. Quelque soit la nature de ces derniers, les apprenants se sentent toujours dans le besoin d'apprendre pour mieux réussir. Ceci nous amène donc à reformuler un ensemble de questions relatives à cette zone de problèmes de lecture que nous pensons explorer dans la présente recherche.

2. Quel est le rôle de la lecture dans l'amélioration des compétences lexicales ?

La lecture, à notre avis, un élément facilitateur, peut contribuer à installer chez le scripteur un rapport à l'objet, créer chez lui une fluidité lexicale capable de l'aider à se sentir à l'aise pendant la pratique scripturale. Nous pensons détailler le discours de la langue comme outil nécessaire à l'acquisition des savoirs universitaires, particulièrement en ce qui concerne les apprenants en langue française. Nous pensons aussi que bien des choses devraient être faites pendant ce cycle que nous considérons comme l'édifice de l'enseignement. Durant cette phase, nous jugeons les instructions de base comme une donnée déterminante pour la suite des apprentissages et c'est, à ce

stade là, qu'il est important de faire naître chez les apprenants le goût de la lecture, d'où l'émergence d'un rapport à la tâche. Certains (un nombre considérable) d'entre les apprenants actuels, et à titre privé, se confient qu'ils ne se sont jamais imaginés arriver en classe de langue française et au supérieur, en plus. Pour eux, le Français était une chose impossible parce qu'ils ne l'ont jamais bien maîtrisé. D'autres (très peu relativement à l'ensemble), par contre, montrent une adhésion aux principes qui régissent le bon déroulement de la tâche de la lecture. Il est nécessaire de mentionner ces cas de figure. Ils (ces apprenants) parlent de leurs analyses et commentaires écrits avec une certaine fierté. Ils affirment qu'ils ne connaissent pas ou peu de difficultés et qu'ils sentent une certaine aisance pendant la réalisation des tâches d'écritures à partir de leurs lectures diversifiées. Ils estiment que leur bagage lexical est consistant et capable de les aider à utiliser des représentations adéquates. Ils ajoutent qu'ils se sont initiés à des pratiques de lectures individuelles en plus de celles qui sont constantes. C'est, à notre avis, le point de différence entre ces deux catégories. Cette pratique combinatoire d'associer lecture et écriture est responsable de la richesse des compétences lexicales chez les apprenants qui se considèrent comme bons. Cependant, nous pensons que tous les apprenants sont potentiellement perfectibles pourvu qu'il y ait intention et désir d'apprendre. Lire est un acte qui se rapporte à l'enrichissement du vocabulaire, à l'envie de saisir toutes les chances offertes pour mieux réussir.

Pour mieux gérer les écrits universitaires, il a été conclu (à travers notre enquête de terrain) qu'un lecteur-scripteur est mieux disposé à se lancer dans la pratique. C'est le fait de pouvoir disposer d'un bagage lexical consistant qui lui facilite la tâche, lui permet aussi l'entrée dans la situation d'écriture sans hésitation, l'aide à comprendre ce qui va être fait (l'apport des prédispositions à ne pas trop chercher à se situer par rapport à l'objet de travail). Dans sa globalité, l'apprenant en classe de français au supérieur, et en dépit des difficultés rencontrées, est tenu par le suivi des instructions, des méthodes de travail. Il aurait été plus juste d'exploiter son attention. Il est vrai que chaque apprenant a ses propres caractéristiques. Dans la vie quotidienne de ce

dernier, lire un journal, un magazine, un roman ou un recueil est un comportement qui se raréfie. La manque de pratiques de lecture (confirmée par un bon nombre d'enquêtés) ne peut pas aider à acquérir un matériau lexical, à enrichir l'imagination quant aux suites à donner aux analyses littéraires, à réussir la compréhension des discours universitaires, à améliorer les styles d'écriture. Nous pensons qu'il s'agit d'un facteur générateur de beaucoup de connaissances et autres outils permettant l'entrée dans l'écriture et sa maîtrise graduelle. Pour mieux étayer nos propositions, nous rappelons ce rapport qui devait exister entre enseignant-enseignés d'où un échange perpétuel de points de vue relatifs aux lectures et aux bons usages des acquis « récoltés ».

3. Enquête, résultats et implications de la recherche :

Pour mieux étayer nos hypothèses de départ, nous avons décidé par une enquête de terrain capable de nous éclairer et nous aider à mieux comprendre notre problématique. Nous avons donc procédé par un questionnaire destiné à un ensemble d'enseignants universitaires et aussi par un entretien avec un ensemble d'étudiants.

Une étude exploratoire a été donc menée auprès de 40 étudiants (particulièrement ceux qui sont inscrits en 1^{ère} et 2^{ème} année licence de langue française). Nous avons noté un certain engouement du fait de l'importance du sujet qui se rapporte à la lecture et comment lire peut aider à connaître l'autre, découvrir sa culture, sa manière de faire, etc.

Selon certains enseignants sollicités dans ce cadre : « *Il est rare de voir les apprenants évoquer des lectures ou encore moins vouloir discuter des éléments de la langue qui peuvent enrichir leurs prérequis* ». Ils ajoutent : « *Nous vivons dilemme, entre un besoin d'installer cette compétence de lecture chez nos apprenants et le désir de réussir des transferts en fonction des besoins de nos apprenants* ».³ Nous avons donc relevé que la majorité des étudiants n'est pas en mesure de réussir une simple interaction verbale, un simple exercice de langue et encore moins une activité

³ Propos des enseignants enquêtés

d'écriture. Nous pensons qu'il s'agit de carences lexicales avec lesquelles se présentent ces étudiants.

Les résultats montrent qu'en dépit de la rareté de cette pratique de lecture à l'université et notamment dans le contexte extra-universitaire, les enquêtés admettent qu'il est plus qu'utile de s'inscrire dans cette pratique génératrice de beaucoup d'indices de réussite. Selon, eux : « *la lecture permet d'apprendre des mots nouveaux, donne des idées pour pouvoir écrire, aide à concevoir la transcription des mots, facilite l'accès à l'orthographe, etc.* ». ⁴ Les opinions varient mais tendent vers un moyen aidant l'apprenant à mieux concevoir les savoirs transmis.

Conclusion :

Les productions verbales recueillies en entretien apportent certains éclairages quant à la compréhension de la nécessité de la lecture. Le fait de lire (naturellement des textes écrits) peut stimuler le lecteur à mieux se situer par rapport à la culture de l'autre.

La lecture est, de ce fait, un moyen capable de stimuler l'apprenant à se conforter à des situations qui lui permettent de réintégrer des acquis réalisés antérieurement (à travers des lectures préalables, il peut rechercher des indices de sens, recenser les idées-maîtresses, utiliser ses propres observations), ainsi que la mise en pratique de tous ces apprentissages pour réaliser un écrit complexe et signifiant. Nous soulignons, à travers la présente proposition, l'importance à prendre en considération la nécessité de donner la latitude à l'apprenant de réinvestir ses acquis et les mobiliser pour réussir la production d'un écrit demandé ou visé. Le but de nos propositions, rappelons-le, est de permettre aux acteurs impliqués dans l'enseignement-apprentissage du français (particulièrement au supérieur) d'évoluer, à travers le tandem lecture-écriture, pour la réalisation des objectifs respectivement assignés.

L'implication des enseignants dans les projets d'installation des compétences (orales et écrites) chez l'apprenant permet la mobilisation, chez ce dernier, des capacités

⁴ Propos des enseignants enquêtés

d'analyse, d'expression, de communication. Elles passent aussi par le besoin d'apprendre à pratiquer la lecture intensive, quotidienne et diversifiée. La présence de toutes ces matières de les nouveaux programmes du L.M.D (expression et compréhension orales, compréhension et expression écrites, techniques du travail universitaire) sont là pour simplifier l'apprentissage à l'apprenant et le mettre dans des conditions favorables.

Bibliographie :

- ✓ DABENE, M., (1987) : ‘ ‘ *L’adulte et l’écriture* ’ ’, dans J.L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian, B. Schneuwly, (dir.), *Apprendre/enseigner des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ✓ DABENE, M., (1990) : ‘ ‘ *Des écrits extraordinaires. Eléments pour une analyse de l’activité scripturale* ’ ’, *Lidil* N° 3.
- ✓ DELCAMBRE, I., (2002) : ‘ ‘ *L’inscription graphique au cours d’un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? Pratiques* N° 115/116, *L’écriture et son apprentissage*, Décembre 2002.
- ✓ DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER. D., (2003) : ‘ ‘ *Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique* ’ ’, *Les cahiers Théodile* N° 4.
- ✓ DELFORCE, B. (1994) ‘ ‘ *De l’expérience de lecteur à la compétence de scripteur d’écrits professionnels à obstacles et exigences* ’ ’. Rapport de recherche, Paris, INRP.
- ✓ DEZUTTER, O., & THYRION, F., (2002) : ‘ ‘ *Comment les étudiants entrants s’approprient-ils les discours universitaires ? SPIRALE* N° 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, Revue de Recherche en Education.
- ✓ JAVERZAT, M-C., (2004) : ‘ ‘ *La dictée à l’adulte comme genre de l’activité scolaire d’apprentissage du langage écrit*, *Mélanges CRAPEL*, n° 29.
- ✓ JEANJEAN, M-C., JEANJEAN, M-F, MASSONNET, J., (1991) : *Oser parler : pouvoir écrire*. Paris, Nathan
- ✓ .NONNON, E., (2002) : ‘ ‘ *Des interactions entre oral et écrit*, in *Pratiques* N° 115/116, décembre 2002.
- ✓ POLLET, M-C., (2001) : *Pour une didactique des discours universitaires : Etudiants et système de communication à l’université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ✓ REUTER, Y., (1994) ‘ ‘ *Les interactions lecture-écriture* ’ ’, Actes du colloque THODILE- CREL, Lille, Nov. 1993, Berne.

- ✓ REUTER, Y., (1996) ‘ ‘ *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique* ’ ’, *Pratiques*, n° 86.
- ✓ VANHERWEGHEN, J. L., (1999) ‘ ‘ Que veut dire « réussir à l’université ’ ’ ? *In Enseignement secondaire et Enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* Bruxelles, Les éditions de L’U.L.B

Place et rôle de la dictée : pour un meilleur enseignement/apprentissage de l'écrit.

**Cas des étudiants de la 3^{ème} année universitaire licence de langue française.
Université de Sidi Bel Abbès**

Auteure : ZEKRI Leila⁵

Co-auteur : Pr. MISSOURI Belabbas⁶

Mots clés : dictée, lecture, écriture, pratiques scripturales, langue

Résumé :

Le présent article se rapporte à l'utilité du procédé de la dictée pour l'acquisition des compétences lexicales capables d'amener l'apprenant à mieux saisir les chances pour pouvoir réussir ses écrits universitaires. Aimer écrire, c'est aussi s'imprégner dans la lecture et se ressourcer des discours oraux pour mieux transcrire.

Keys words: language, dictation, writing process, learner, discourses

Abstract :

This study shows how dictation should be an efficient process to succeed in acquiring language competences. This latter may help the learner to reach a quite correct writing process. Practicing the written activity is also being in permanent contact with reading notions and always be in touch with oral discourse to well transcribing.

Introduction :

Tout apprenant se présentant en classe de langue étrangère est censé acquérir deux grandes compétences qui lui permettent d'avancer dans son apprentissage, à savoir l'oral et l'écrit « *produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral* » (Moirand 1990, p. 122). De plus, l'étudiant est aussi appelé à se familiariser avec les éléments de base de la littérature,

⁵ Doctorante inscrite en 2^{ème} année (Univ. Sidi Bel Abbès)

⁶ Directeur de thèse

la linguistique, la civilisation, etc. Un ensemble de connaissances capables de lui baliser le chemin qu'il s'est tracé auparavant.

Nous avons donc décidé d'évoquer la question de la dictée suite à un constat relevé auprès des étudiants de la 3^{ème} année universitaire licence de langue française de l'université Djilali Liabès de Sidi Bel Abbès. Nous nous sommes aussi demandés pourquoi ne pas fructifier une telle pratique et la rendre plus utile à travers la mise en place d'une stratégie qui, d'une part, permet aux apprenants d'améliorer leurs connaissances linguistiques, apprivoiser la pratique scripturale, se familiariser avec les sons phonétiques et manifester un intérêt pour le mot, et d'autre part, travailler l'écrit tout en tentant de schématiser les contenus des cours.

La question principale de notre recherche se rapporte au comment la dictée peut-elle être un moyen d'enrichir le vocabulaire et d'améliorer l'écrit chez l'étudiant. Toutefois, quelques hypothèses s'imposent. Si l'étudiant inscrit en classe de 3^{ème} année licence de langue française éprouve certaines difficultés quant à la réussite des écrits c'est probablement dû au bagage lexical avec lequel il se présente. L'absence de lecture reste aussi une cause très importante à prendre en considération. Il est vrai que nos apprenants de la 3^{ème} année licence de langue française, en situation d'écriture, tentent de transcrire les mots, sans discernement, soit en s'appuyant sur la prononciation, soit en copiant l'autre sans tenir compte de l'aspect sémantique. Nous pensons qu'un tel comportement est le résultat de plusieurs facteurs. Nous citons les acquis avec lesquels ils se présentent en classe de français, les aspects socio-géographiques, le problème d'orientation, l'absence de lecture, etc.

1. Rôle et place de la dictée dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E :

Cette réflexion est issue d'une thèse en cours sur *les pratiques de l'écrit entre acquis et besoins*. Nous pensons qu'il est possible de démontrer qu'il existe un lien indéniable entre la dictée et l'acquisition de cette capacité d'écriture et la place qu'elle accorde à l'étudiant comme moyen d'apprentissage à l'université.

Les enseignants épousent des stratégies différentes quant à l'usage du procédé de dicter les cours sans tenir compte de la praticabilité ou non de ce mode. Dans ce sens, les apprenants en difficulté sont toujours en retard par rapport à leurs camarades de classe car ils n'ont pas les mêmes capacités d'acquisition ni les moyens linguistiques pour pouvoir réussir une bonne écoute, une mémorisation et une scripture fidèle au contenu. M. Dabène parle de la présence de certains facteurs pour la réussite de cette acculturation à l'écrit : « *Divers facteurs entrent en jeu pour constituer un profil*

individuel d'acculturation à l'écrit qui constitue la composante essentielle de la situation d'enseignement-apprentissage et/ou de pratiques de l'écrit à l'école. »⁷ Toutefois, les contenus des matières à enseigner à l'université ne sont pas unifiées d'où une absence de coordination qui peut, à notre avis, créer des assises capables de mettre les apprenants en sécurité linguistique. Ecrire est un acte qui s'apprend au fil des années d'apprentissage. Moduler une ou des méthodes se rapportant à la pratique scripturale nécessite des avancées considérables dans le monde la pratique enseignante.

2. Pratiques de classe : la dictée comme indicateur :

Dans le but de vérifier ce constat, nous proposons un corpus basé sur l'usage intensif de la dictée dont les textes varient d'un genre à un autre. La diversification des textes reste un indice qui peut nous révéler sur la présence d'une carence lexicale, de l'absence des codes linguistiques et les difficultés à se familiariser avec l'écrit. A ce sujet, Marie-Claude Javerzat pense que : « *La dictée à l'adulte est une situation scolaire au cours de laquelle des activités langagières, inscrites dans espace intermédiaire organisent le « passage » à l'écrit, [...] »*⁸

Néanmoins, il est clair que l'étudiant considère l'écrit comme contact principal avec la langue. Notre procédure a été donc motivée par le besoin de vérifier si l'amélioration de la compétence scripturale chez l'étudiant peut s'avérer possible. Nous pensons donc mettre à profit cette méthode de dicter les cours pour un usage supplémentaire.

Nous rappelons avoir avancé, dans la majeure partie des cas, cette méthode de dicter les cours. Notre conception s'explique par la nécessité d'utiliser cette pratique de dictée pour un double objectif : d'abord, inciter l'apprenant à faire usage de son écoute et sa scripture tout en utilisant le tableau comme support pédagogique où toutes les locutions (mots, expressions, etc.) qui paraissent hors de sa portée doivent être retravaillées, ensuite, mettre à sa disposition le document en question (support textuel) pour être exploité sur plusieurs points, à savoir, se corriger et mémoriser les mots mal écrits, réaliser un résumé de texte, et là, l'apprenant est appelé à consulter un « auxiliaire » (parent, dictionnaire, ami, etc.) pour toute éventuelle explication.

⁷ Dabène, M., (1998) : " L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentation et pratiques sociales", *LIDIL* n° 33, p.4.

⁸ Javerzat, M-C., (2004) : " *La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit*", Mélanges CRAPEL, n° 29.

M-C, Javerzat, dans son article parue dans la revue "Mélanges CRAPEL n° 29", parle de la dictée en tant qu'activité d'apprentissage de l'écrit. Elle avance : « *Dans la dictée à l'adulte, les interactions maîtres élèves, orientées vers un but- l'écriture- [...] déterminent une activité langagière impliquant les participants en tant que sujets dans un contexte social particulier, la classe.* »⁹. De l'avis de beaucoup d'apprenants enquêtés, nous relevons l'absence totale de ce procédé, la dictée en l'occurrence, capable selon eux de les conduire à mieux structurer leurs compétences lexicales pour pouvoir réussir leurs écrits et, par conséquent, améliorer leurs pratiques scripturales. Nous jugeons qu'ils n'ont pas eu la possibilité de se familiariser avec la dictée. Ils ressentent une incapacité d'écriture et un manque de réflexes quant à la pratique de la tâche. Ce sont quelques éléments qui reflètent l'état dans lequel végètent un bon nombre de nos apprenants en classe de langue française. Il est vrai que, dans les différents paliers de l'enseignement, l'écrit demeure un grand problème pour l'acquisition des savoirs. Xavier Rogiers définit : « *ce peut être enfin dans une optique interdisciplinaire lorsque l'on est amené à mobiliser des acquis issus de plusieurs disciplines pour résoudre un problème complexe, parce que sa nature est telle qu'on ne peut pas la résoudre en restant confiné à une seule discipline* »¹⁰ La diversification des textes, l'intensification des écrits et l'abondance du bagage lexical sont des moyens inhérents à l'acquisition de la compétence écrite.

Nous jugeons que le fait de ne pas réserver une bonne partie des apprentissages à la lecture et à la dictée et tenter de comprendre leur apport à l'apprentissage de l'écrit n'est pas pour faciliter la tâche aux enseignants convoyeurs de savoirs. Beaucoup d'entre eux reconnaissent que la dictée est un moyen facilitateur d'une acquisition de la langue, cependant, ils avouent ne pas l'initier comme pratique permanente pendant la réalisation des pratiques enseignantes.

Objectivement, c'est à partir de l'école et du collège (lieux évoqués avec beaucoup de regrets par une bonne majorité des enquêtés) que l'apprentissage de l'écrit devrait « bien » débiter. Le fait de relever que l'objet essentiel à l'acquisition des savoirs, dans les phases pré-universitaires, n'a pas été « correctement » pris en charge, est un indice qui explique les situations dans lesquelles se trouvent ces apprenants du supérieur. Jusqu'à nos jours, on continue à assister à des méthodes d'enseignement « rédhibitoires » où l'absence de la dictée (procédé jugé très efficace pour l'amélioration des compétences lexicales) et de la lecture (à notre avis génératrice de beaucoup de connaissances) influent sur le jeune apprenant. Manesse (2002) parle, dans son article, *de malentendus sur l'écrit où elle a concentré sa recherche sur les classes difficiles*. Nous retenons l'incapacité et les difficultés relatives aux zones dans lesquelles se font ces apprentissages, de tous ces problèmes d'orientations et autres

⁹ Javerzat, M-C., (2004). Op. Cit. p. 93.

¹⁰ Xavier Rogiers, (2001), « Une pédagogie de l'intégration », Ed De Boeck. P 92

choix par « obligation » (ceci nous rapproche des cas d'apprenants venant de ces horizons lointains, de ces milieux ouverts à l'arabe classique et au parler algérien, où ils se sentent démunis de moyens culturels et pédagogiques relatifs à la langue française). Nous considérons de tels aspects, en s'inspirant de l'étude de Manesse, révélateurs d'échec et d'incapacité à s'adapter aux modes d'enseignement à l'université. Raison pour laquelle nous nous projetons vers le désir de voir les méthodes repensées et l'inclusion de la lecture quotidienne et de la dictée comme condition nécessaire.

De nombreux enseignants se disent confrontés aux problèmes de temps et de moyens didactiques. Et là apparaissent les véritables insuffisances au niveau de l'écrit. De ce fait, l'apprenant demeure de marbre devant l'intention communicative à laquelle il est invité. Le peu de séances réservées à l'écrit le plonge dans des situations-problèmes où il doit recourir aux différents documents pour pouvoir ajuster un commentaire, confectionner un résumé, ou réécrire un cours à partir des notes prises. Cette dernière technique est jugée par B, Daunay et Y, Reuter, (2002) comme *un genre spécifique* à la réécriture. Ils rapportent : « *La solution de compromis, majoritairement adoptée, consiste alors à « en prendre » le maximum en écrivant le plus vite possible à l'aide d'un code d'abréviations souvent personnel et d'un allègement de nombre de normes scripturales [...].* En commentant la phase cruciale qui succède à la prise de notes, ils ajoutent : « *Pour les plus sérieux des étudiants, cela implique, en tout cas, hors du cours, un « sur-travail » : recopier, en « mettant au propre » et en essayant alors de sélectionner, d'organiser et de comprendre.* »¹¹ Intensifier les dictées tout en diversifiant les genres peut aider l'apprenant à réussir un ensemble de procédés. Découvrir des mots, les transcrire, les comprendre et les réutiliser pour en faire des repères paraît tel un facteur facilitateur à l'acquisition de la langue. L'université, un espace ouvert sur le monde, peut dépasser cette norme obsolète et s'inscrire dans l'innovation, la découverte de l'autre, l'apprentissage qualitatif, etc. Faire aimer la pratique de la dictée à ses apprenants reste un point motivateur, stimulateur et enrichissant. Aimer écrire est une qualité qui s'acquiert. Celui qui est bon en lecture l'est forcément en écriture.

¹¹ Daunay, B., & Reuter, Y., (2002) : " *Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités*" In Les cahiers THEODILE, n° 2 (janvier 2002), p. 3.

Conclusion et implications de la recherche :

La dictée, la prise de notes et la lecture sont des propositions didactiques spécifiques à nos apprenants. D'autres questions sont à envisager quant aux modes de transfert des savoirs universitaires, aux pratiques capables de les aider à mieux se comporter envers la tâche d'écriture, aux activités qui peuvent contribuer à l'enrichissement de leurs compétences lexicales. Nous pensons qu'elles peuvent avoir une incidence directe sur leur manière de faire à l'université, particulièrement, à leurs débuts. Si la dictée favorise l'enrichissement des compétences lexicales chez l'apprenant, peut-elle l'amener à mieux écrire ?

Au cours de cette recherche, nous avons fait allusion à d'autres domaines qui sont en relation étroite avec l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans tous les cycles d'enseignement. Nous souhaitons que cette recherche, autant par sa méthodologie que par les données résultantes de l'enquête de terrain, permette de mieux comprendre comment les apprenants inscrits en classe de langue française procèdent en situation d'écoute (pendant la dictée) et d'écriture (pratique succédant le cours dicté).

Nous espérons que certaines préconisations trouvent une application dans l'enseignement-apprentissage du français (d'où l'oral et l'écrit), et que d'autres questions pourront servir de piste de recherches futures. Réhabiliter la dictée au supérieur, à travers la création de l'intensification des lectures et autres transferts des savoirs oraux, aussi par le biais de la création des ateliers de lecture, d'écriture et de dictée fréquente paraît une entrée importante dans l'introduction de nos propositions didactiques.

Bibliographie

- ❖ DABENE, M., (1998) : “ *L’enseignement-apprentissage de l’écrit entre représentation et pratiques sociales*”, *LIDIL* n° 33.
- ❖ DAUNAY, B., & REUTER, Y., (2002) : “ *Les rapports à l’écriture d’étudiants de Sciences de l’Education. Etude exploratoire à partir d’un corpus de souvenirs sollicités*” In Les cahiers THEODILE, n° 2 (janvier 2002).
- ❖ DELCAMBRE, I, & REUTER, Y., (2002) : “ *Images du scripteur et rapports à l’écriture*”, *Pratiques* N° 113/114, juin 2002.
- ❖ GERARD François-Marie & ROEGIERS X., (1993)., *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck université. Bruxelles.
- ❖ JAVERZAT, M-C., (2004) : “ *La dictée à l’adulte comme genre de l’activité scolaire d’apprentissage du langage écrit*”, *Mélanges CRAPEL*, n° 29.
- ❖ REUTER, Y., (1996) “ *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique*”, *Pratiques*, n° 86.
- ❖ ROEGIERS, X., (2001) « *Une pédagogie de l’intégration* », Ed De Boeck.

Le « ON » politique dans un contexte entropique.**Par Lamine HIDOUCI****Université de Tébessa.****Résumé :**

Comme nous l'avons suggéré dans un article précédent¹², le ON est loin d'être un pronom innocent ou un « mot de silence » (Revuz 2012 : 02) pour ainsi dire, surtout lorsqu'un homme politique en fait usage. Car, maniant le ON, l'homme politique se situe à l'embouchure d'une bonne marge d'indécidabilité référentielle et d'un pouvoir de suggestion anaphorique, ce qui déboucherait sur une forte concentration polyphonique, synonyme de force pragmatique et d'efficacité en matière de communication politique. Dans cet ordre d'idées, aborder la référence de ON sous un angle polyphonique devrait s'accommoder de l'idée d'une assertion prédicative relative aux intentions pragmatiques de l'énonciateur et d'une « éristicité » mémorielle qui laisse béant le spectre des possibles référentiels. A cet égard, la motivation qui préside à notre propos se nourrit d'une vision « entropique¹³ » du contexte : une mémoire en amont fournissant une pléthore d'informations éristiques étant partagées par une pluralité d'acteurs pouvant réclamer l'antécédence de ON, et une composante prédicative assertive en ceci qu'elle peut, selon toute logique d'inscription linguistique, contenir certains éléments démonstratifs sur la base desquels il serait plus raisonnable d'identifier le référent légitime.

Mots clés :

ON. Discours politique. Entropie. Mémoire discursive. Prédication.

¹²Cf. Hidouci, L. Préliminaire pour divers calculs référentiels de « ON ». *Synergies* Algérie n°20 - 2013 p. 191-200

¹³ L'entropie une notion mathématique et probabiliste que l'on peut considérer comme synonyme de désordre par contradiction à l'information considérée comme synonyme de certitude (cf. Lita Lundquist 2005).

1. Introduction :

Cet article qui s'inscrit dans le sillage des préliminaires que nous avons initiés à propos des caractéristiques référentielles du ON politique¹⁴ propose en guise d'illustration pratique un calcul basé sur la notion d'entropie. A ce propos, l'objectif est double : montrer en vertu de quels éléments contextuels la référence de ON, conçu dans un discours typiquement politique, devient problématique. Prouver aussi, par rapport à un contexte bidimensionnel, que la référence de ON entraîne une sorte d'encodage implicite grâce à une mémoire discursive en amont et une prédication en aval, lesquelles garantiraient, selon des proportions inhérentes au contexte global, cette quantité informationnelle nécessaire pour à la fois maintenir une ambiguïté référentielle politiquement correcte et assurer une métamorphose en matière de référents dont a besoin l'orateur pour situer les protagonistes selon qu'il s'agit d'alliés ou de détracteurs. Ainsi, les interrogations porteront sur les éléments qui, faisant discrètement partie de la mémoire discursive d'un côté et de la prédication de l'autre, influent sur l'actualisation du référent grâce à leur potentiel informationnel. Il conviendra à juste titre de s'interroger sur le mode de cette influence ; directe ou indirecte ? Automatique ou manipulée ?

2 Le corpus :

*[Il y a le 18 juin à sa date, et le symbole qu'il est devenu pour et par la continuité d'une action. A sa date : il ne s'agit pas d'un discours mais d'un appel. C'est comme cela que l'appel fut d'abord interprété et rapporté : un général français, dont **on** n'a pas très bien compris le nom, mais dont **on** a vaguement retenu qu'il a été membre du gouvernement, a invité, à la radio anglaise, tous ceux qui voulaient encore se battre à se joindre à lui. Pourtant, je ne crois pas que son action soit là. L'appel apporte une affirmation, presque une révélation, qui légitime ce qu'espèrent et n'osent espérer presque tous les Français, même ceux qui sont alors fidèles à Pétain : "La France n'est pas*

¹⁴ Cf. Hidouci, L. Préliminaire pour divers calculs référentiels de « ON ». *Synergies* Algérie n°20 - 2013 p. 191-200
Centre universitaire d'Aflou
BP 306 Aflou

morte. " L'essentiel est là. Ainsi de Gaulle révèle-t-il ce que beaucoup, à la fois, espèrent et n'osent espérer. Il s'agit moins de former un corps de bataille que de témoigner, moins de prophétiser la victoire finale que d'affirmer une réalité présente. " La France n'est pas morte. " Une idée toute simple, perceptible pour tous. Le 18 juin, il s'agit de rendre confiance. Il répète trois fois : " La France n'est pas seule. ". Il prophétise (il ne cessera de prophétiser) la victoire, mais ce qu'il veut, dès le 18 juin, c'est d'abord délivrer la France de son propre abandon. « Idée importante, fondamentale ».]¹⁵

3. Caractéristiques préalables du corpus :

A prime abord, ce discours a la particularité d'inclure deux occurrences de ON, chacune attachée à une prédication particulière. En toile de fond, la mémoire discursive paraît contraignante, et, de ce point de vue, elle s'impose comme cette entité du contexte qui demande une attention particulière pour être élucidée et comprise à sa juste valeur. En effet, le discours tourne autour de la deuxième guerre mondiale qui n'est pas un sujet facile à cerner, compte tenu des moult péripéties qui les ont caractérisés et des personnes qui s'y sont invités comme des acteurs, autant principaux que secondaires. En réalité, on peut même parler d'un enchâssement de mémoires, une majeure qui se rapporte à la deuxième guerre mondiale, et l'autre mineure qui, plus discrète et succincte, coïncide avec un événement surprise qui allait décider du dénouement de cette guerre, à savoir l'appel de 18 juin.

Par ailleurs, l'emploi itératif de ON devient problématique en matière de référence, dans la mesure où, s'effaçant lui-même, l'énonciateur évoque implicitement des référents qui restent à identifier. Le reste de discours est explicitement orienté vers la personnalité de Charles de Gaulle, étant le véritable acteur de l'appel et chef incontesté de la résistance française.

De manière générale, on peut retenir le fait que le discours s'articule sur deux parties ; l'une qui paraît explicite et qui rend compte d'un événement historique très

¹⁵ Discours prononcé par André Malraux sur l'appel de 18 juin. D'après le site www.charles-de-gaulle.org

connu, et l'autre très sobre en termes d'informations dont la présence itérative de ON la rend encore plus hermétique. A signaler aussi ces enchâssements, d'abord des mémoires, puis des discours. A ce titre, la mémoire de l'appel de 18 juin est enchâssée dans celle de la deuxième guerre mondiale. Du même, le discours d'André Malraux rapporte à la fois deux discours différents, celui de Charles de Gaulle et celui des autres, lesquels, à leur tour, ont interprété ce discours. C'est ce qu'on peut illustrer par ceci :

[Il y a le 18 juin à sa date, et le symbole qu'il est devenu pour et par la continuité d'une action. A sa date : il ne s'agit pas d'un discours mais d'un appel. C'est comme cela que l'appel fut d'abord interprété et rapporté : un général français, dont on n'a pas très bien compris le nom, mais dont on a vaguement retenu qu'il a été membre du gouvernement, a invité, à la radio anglaise, tous ceux qui voulaient encore se battre à se joindre à lui. Pourtant, je ne crois pas que son action soit là. L'appel apporte une affirmation, presque une révélation, qui légitime ce qu'espèrent et n'osent espérer presque tous les Français, même ceux qui sont alors fidèles à Pétain : "La France n'est pas morte. " L'essentiel est là. Ainsi de Gaulle révèle-t-il ce que beaucoup, à la fois, espèrent et n'osent espérer. Il s'agit moins de former un corps de bataille que de témoigner, moins de prophétiser la victoire finale que d'affirmer une réalité présente. " La France n'est pas morte. " Une idée toute simple, perceptible pour tous. Le 18 juin, il s'agit de rendre confiance. Il répète trois fois : " La France n'est pas seule. ". Il prophétise (il ne cessera de prophétiser) la victoire, mais ce qu'il veut, dès le 18 juin, c'est d'abord délivrer la France de son propre abandon. « Idée importante, fondamentale »]

Le passage en rouge représente la partie de discours qui affiche plus d'entropie, contrairement au reste du texte. En plus de la présence itérative de ON, la structure syntaxique de cette partie donne aussi à poser des questions sur la nature des référents se rapportant à ces deux ON, étant donné que, séparés par la conjonction de coordination [mais] qui exprime l'opposition, on est en droit de corroborer l'hypothèse du double référent. C'est ce qu'on peut illustrer par ceci :

« [...] un général français, dont *on1* n'a pas très bien compris le nom, *mais* dont *on2* a vaguement retenu qu'il a été membre du gouvernement, a invité, à la radio anglaise, tous ceux qui voulaient encore se battre à se joindre à lui ».

4. Un exemple d'anaphore mémorielle:

D'un point de vue linguistique, la façon dont sont disposés les deux ON dans le texte coïncide avec les critères linguistiques de l'anaphore mémorielle (Kleiber 1993 : 25), étant donné que les deux ON ne paraissent bénéficier d'aucune attache textuelle à un antécédent qui soit linguistiquement marqué. Sur ce, **ON(1)** et **ON(2)** ne peuvent à première vue faire l'objet d'aucune identification référentielle, ou du moins on ne peut les attribuer ni à l'énonciateur ni aux protagonistes explicitement cités pour les raisons purement contextuelles qu'on a pris le soin de détailler dans la section précédente.

5. Première option de calcul référentiel ; la prédication.

Les deux prédications relatives à **ON(1)** et **ON(2)** fournissent deux types différents d'informations qui peuvent être complémentaires tout en subissant, sémantiquement parlant, un rapport d'opposition (Mais). On peut les reformuler de la façon suivante :

ON(1) → [Un général français dont **on** n'a pas très bien compris le nom].

↓(**Mais**).

ON(2) → [**on** a vaguement retenu qu'il a été membre du gouvernement].

A première vue, le lien est difficile à établir entre ces deux prédications, néanmoins, la question qui se pose est celle de savoir en quoi elles doivent être opposées l'une à l'autre. Car la présence de la conjonction de coordination « Mais » doit être pleinement justifiée¹⁶. En outre, dans les deux cas, il s'agit formellement de la même personne, et c'est en cela que les deux prédications paraissent complémentaires.

¹⁶ Cf. Anscombe J.C, et Ducrot O, 1977, « Deux mais en français ? », *Lingua*, 43.

Seulement, cette personne semble entretenir un rapport à deux réalités différentes : l'une apparemment liée à un problème linguistique, en ce sens qu'elle n'est pas comprise, et l'autre à un problème politique, en ceci qu'elle souffre de rejet, c'est à quoi fait allusion le verbe retenir au négatif.

5.1. Prédication et entropie:

De ce point de vue, il y a fort à s'interroger sur « les conditions de vérité » ou le « réel » selon l'expression de G Kleiber (1997 : 09). Car il en va dans ce cas de savoir à quoi le « problème linguistique » se réfère-t-il, tout comme le « problème politique » d'ailleurs. Ces deux références semblent conditionner en grande partie celles de **ON(1)** et **ON(2)**. A ce titre, le constat est clair, l'absence de suffisamment d'information donne à la prédication un caractère de catalyseur référentiel, ce qui donne l'impression que le passage du verbe « comprendre » au verbe « ne pas retenir » est implicitement un signe d'une métamorphose du référent.

Partant du principe que « *tout ce à quoi on réfère doit exister* » (J.R. Searle 1972 : 121), la prédication semble insuffisante en termes de quantité informationnelle, dans la mesure où le contrat de la référence n'est pas encore rempli. En d'autres termes, et c'est en cela d'ailleurs que se résume la référence (G.Kleiber 1997 : 09) ; les preuves de l'existence d'une relation entre l'expression linguistique, en l'occurrence ON, et ce à quoi elle se réfère sont insaisissables.

Ce qu'on peut retenir à ce stade, ce sont les faits suivants :

ON(1) → Problème linguistique.

ON(2) → Problème politique.

Cette situation d'insuffisance informationnelle au niveau de la prédication nécessite évidemment d'aller interroger l'autre partie du contexte, située en aval, à savoir la mémoire discursive.

6. Deuxième option de calcul référentiel ; la mémoire discursive :

Le discours que nous avons entre les mains, bien que prononcé par un homme politique (André Malraux, ministre de la culture à l'époque), fait référence à un événement historique majeur, à savoir l'appel du 18 juin. L'acteur de cet événement est sans conteste le général Charles de Gaulle.

Ces indices historiques nous situent déjà sur le contexte majeur de l'époque, à savoir la deuxième guerre mondiale. Ce contexte est indéniablement générateur d'une mémoire vive, riche en péripéties, de heurts et de déchirements. Sur le plan linguistique, ce réel représente le théâtre dans lequel ces instances, auxquelles se réfèrent évidemment **ON(1)** et **ON(2)**, aient pu exister.

De ce point de vue, les informations fournies par les prédications apportent des indices que l'on peut considérer comme des esquisses de référents. C'est à partir de ces indices prédictifs que la mémoire devrait être interprétée ; d'un côté il importe de justifier le rapport entre ce « problème linguistique » inhérent au nom du général Charles de Gaulles t [**ON(1)**], et de l'autre il convient de préciser la nature de ce « problème politique » survenu dans le même contexte historique [**ON(2)**]. C'est ainsi que, vue l'ampleur de la mémoire discursive ainsi que les acteurs susceptibles d'y avoir participé, il s'impose dans le cadre de cette analyse de proposer un tas de calculs référentiels possibles.

7. Les calculs possibles :

7.1 Exhiber les implicites historiques :

Bien que l'exemple que nous traitons affiche suffisamment d'indices pour avoir une idée sur sa mémoire discursive, il n'en demeure pas moins que dans le détail, il paraît nécessaire de mettre à l'ordre du jour certains faits que l'on peut considérer comme des « implicites historiques ». Dissiper ces implicites historiques revient ainsi à contrer cette entropie à l'origine de l'ambiguïté référentielle.

Si on évoque la deuxième guerre mondiale, on ne peut éluder le fait que dans cette guerre, la France fut envahie par l'Allemagne. D'ailleurs c'est tout l'intérêt de l'appel du 18 juin ; relancer la résistance et maintenir un esprit de conscience patriotique. Il en va de même pour le régime de Vichy, représenté par le maréchal Pétain, et qui symbolise le pouvoir collaborationniste anti-résistance.

Il s'ensuit ainsi un panel d'acteurs implicites qui sont autant de référents potentiels pour **ON(1)** et **ON(2)**. On comprend de ce fait que la notion de « calculs référentiels » peut reposer sur la présence implicite d'un certain nombre d'acteurs que la mémoire discursive laisse envisager et que le discours lui-même serait souvent en mesure d'en donner suffisamment d'indices en guise d'actualisation indirecte. Ça peut aussi faire l'objet d'une hypothèse ; à ce titre, l'on peut s'interroger sur le mode selon lequel le discours politique d'obédience historique installe des points de référence implicites pour ON sur la base d'un nombre d'acteurs politiques connus d'avance. C'est le cas par exemple du général Charles de Gaulles dont le nom n'est pas expressément cité au début par André Malraux, mais compte tenu de la thématique abordée par le discours, la conviction est telle que l'on ne peut nier l'implication directe et exclusive de ce personnage dans l'appel du 18 juin.

Au vu de la mémoire, les implicites historiques peuvent s'apparenter à des implicites antagonistes. En d'autres termes, la deuxième guerre mondiale est avant tout une période de conflit acerbe, et que, de ce point de vue, il est légitime d'admettre l'existence de litiges entre diverses personnalités, reste à savoir si cet état de fait serait la cause principale d'abord de l'ambiguïté référentiel de ON et puis de la métamorphose de son référent, étant itérativement employé.

7.2 Exhiber les rapports d'antagonisme :

Sur un plan référentiel, on comprend que le corpus s'organise selon une logique d'antagonisme, et ce par rapport à un personnage principal, lui-même repris anaphoriquement (un général français), que deux référents s'opposent (**ON(1)**,

ON(2)), et qui à leur tour paraissent s'opposer pour se distinguer pour les raisons que nous avons évoquées dans la section 3.

Ainsi, **ON(1)** et **ON(2)** sont référenciés par opposition à un personnage historique majeur, ce qui, sur le plan mémoriel, devrait permettre de réaliser des coupes précises de façon à saisir les acteurs qui sont les plus à même à remplir le rôle qui va avec la réalité des faits.

A bien considérer les informations fournies par les deux prédications relatives à **ON(1)** et **ON(2)**, les interprétations faites à l'égard de la mémoire discursive, on peut en déduire que les calculs référentiels devront être effectués en faisant le rapprochement avec une pluralité d'acteurs possibles.

7.2.1. ON(1), un référent sur fond d'antagonisme linguistique :

Pour ce qui concerne le **ON(1)**, il y a dans l'information fournie par la prédication qui lui est attachée dans le discours une révélation assez claire sur l'identité du référent, dans la mesure où si le nom de général Charles de Gaule n'est pas compris, ça ne peut être que par l'ennemi, que la mémoire définit comme étant « allemand », et donc « germanophone ». A ce propos, ce calcul prend uniquement compte de la différence linguistique entre deux peuples que la guerre oppose.

En d'autres termes, les allemands, ce qui peut correspondre à **ON(1)**, auraient mal compris le nom du général Charles de Gaule, et de ce fait ils auraient sous-estimé le pouvoir de ce personnage étant une figure emblématique très respectée par le peuple français.

De ce point de vue, on peut avancer l'idée selon laquelle le **ON(1)**, sur le plan référentiel, prend une valeur existentielle très forte en ce sens qu'il n'exprime pas un référent pour le simple fait de le citer, mais c'est dans le cadre d'une stratégie de communication qu'André Malraux, énonciateur du discours, a voulu ironiser indirectement un ennemi manifestement intraitable en faveur d'un général,

manifestement expatrié, mais très présent dans la conscience des français, auxquels il demande de se révolter.

L'exemple de **ON(1)** corrobore la thèse kleiberienne selon laquelle le référent est absolument une entité inséparable du monde réel, qui existe d'ailleurs indépendamment du langage (G kleiber 10 :1997). En effet, en utilisant le **ON(1)**, André Malraux voudrait accentuer l'existence effective d'une personnalité influente, en l'occurrence le général Charles de Gaulle, par la mise en exergue d'un ennemi qui « ne comprend pas », ce qui représente une faiblesse en soi. On est donc dans une logique de valorisation/dévalorisation ; un appel à la résistance sous la direction d'un chef emblématique d'un côté, et une représentation ironique de l'ennemi de l'autre.

7.3 **ON(1), la double métamorphose du référent :**

On comprend ainsi l'étroite relation entre le contexte et le mode de la constitution de la référence de ON. En effet, l'envergure existentielle du contexte détermine en grande partie le point d'ancrage du référent. L'énonciateur, en connaissance des données mémorielles, projette une prédication de façon à produire à la fin un message bien construit dans lequel le ON joue le rôle d'un catalyseur sémantique. C'est le cas de **ON(1)** qui exprime beaucoup plus la faiblesse de l'ennemi que l'ennemi lui-même.

On doit ainsi retenir le rapport particulier entre **ON(1)** et son antécédent. A ce propos, on peut admettre l'existence de deux antécédents, un réel et l'autre virtuel. En effet, l'ennemi de guerre existe réellement, cependant, dans le contexte que nous avons souligné, c'est plutôt l'image d'un ennemi faible qui est plutôt actualisée. Se pose alors la question de la « saillance préalable » (Kleiber 1993 :25), qui consiste à voir dans l'expression anaphorique, comme c'est le cas de **ON(1)**, un référent « *déjà connu de l'interlocuteur car présent dans la mémoire immédiate* » (Mainguineau, Charaudeau 2002 :47).

Dans la même perspective, On peut attribuer **ON(1)** la qualité de condenser ou de résumer le contenu de son antécédent. C'est le cas de l'anaphore « résomptive » qui s'impose « *quand l'expression anaphorique condense ou résume le contenu de l'antécédent, celui-ci étant alors constitué d'un syntagme étendu ou d'une phrase, [...]* ». (Mainguineau, Charaudeau 2002 : 49).

A partir de là, il est clair que l'influence du contexte, précisément la mémoire discursive, conditionne en grande partie le rapport de ON avec son antécédent. Justement, ce dernier peut être formulé, sur le plan linguistique, sous diverses formes, et par rapport à quoi, on peut avoir affaire à plusieurs types d'anaphores. (cf. Mainguineau, Charaudeau 2002).

Tout particulièrement, la présence discursive de ON pourrait s'apparenter à une formulation linguistique indirecte d'une idée, une opinion ou un jugement de valeur, lesquels ne peuvent être formulés que sous la forme d'une phrase, un paragraphe ou un texte. C'est d'ailleurs le cas de **ON(1)** qui, au-delà de l'antécédent légitime auquel il se réfère, porte au même temps un jugement de valeur le concernant par le truchement de l'information exprimée dans la prédication.

On peut à ce titre avancer l'idée selon laquelle le ON, employé dans des discours contraints, à l'image du discours politique, constitue un élément d'abord condenseur d'une idée préétablie dans la mémoire de l'énonciateur ou chez tout ceux qui font cette mémoire, et, par présupposition, il est capable de renvoyer à l'antécédent tout en assumant les qualités intrinsèques qui sont les siennes, dans le but toujours fondateur de les mettre en exergue, comme pour le louer, le dénigrer ou l'insulter.

Dans cette optique, il est légitime de parler d'une *double métamorphose du référent*. En effet, à s'en tenir aux calculs faits, il s'avère qu'à la fin le **ON(1)** se rapporte à deux référents qui en réalité n'en font qu'un. Entre l'armée allemande et un ennemi faible, les nuances sont infimes, nonobstant, eu égard aux enjeux politiques du discours, cela n'empêche pas qu'il y ait une sorte d'altérité du référent en ce sens que l'armée allemande n'est pas donnée à l'avance comme un ennemi faible, il s'agit en

réalité d'un jugement de valeur fait par l'énonciateur pour appuyer des propres ayant des visées politiques.

7.4 De ON(1) à ON(2), la métamorphose du référent :

En effet, à s'en tenir à l'information fournie par la prédication qui révèle en somme un « problème politique », le calcul du référent prend appui sur l'antécédent, lequel est à chercher dans la mémoire discursive. Ainsi, le **ON(2)** se veut à son tour le condenseur d'un antécédent qui ne peut être réduit au seul mot. De ce fait, on peut citer le régime de Vichy¹⁷, qui symbolise le « problème politique » auquel André Malraux voudrait faire référence, étant synonyme de collaboration, ce qui contredit l'objet même de son discours : soutenir le général Charles de Gaulle et appeler à la résistance.

Ainsi, dans [*mais dont on a vaguement retenu qu'il a été membre du gouvernement*], il est présupposé qu'il y ait, au-delà du problème politique, une sorte de répugnance à l'égard du général Charles de Gaule. C'est en cela en fait que réside le jugement de valeur exprimé par l'énonciateur, voulant ainsi préciser une qualité de l'antécédent, comme quoi il est « traître » (collaborateur).

On comprend ainsi que le processus de la mise en référence de **ON(2)** suit le même chemin que **ON(1)** : sur fond d'une mémoire vive, avec l'appui d'une prédication suggestive, on laisse une marge à l'antécédent pour qu'il s'invite de lui-même, et puis, à travers la même prédication, on esquisse un jugement de valeur, lequel donne à l'interprétation des indices pour se saisir du référent.

En somme, ce processus de mise en référence qui inclut les opérations de calcul référentiel que nous avons menées confirme bien une métamorphose de référent, ce qui veut dire à la fin que **ON(1)** et **ON(2)** n'impliquent pas une coréférence.

¹⁷ Ce jugement peut être corroboré par le fait que le maréchal Pétain est expressément cité dans le discours.

8. Commentaire sur le calcul référentiel :

ON(1) → L'occupant allemand → L'occupant faible.

↓		↓
(M.D).	+	(M.D+prédication).

ON(2) → Le régime de Vichy → Régime collaborateur.

↓		↓
(M.D)	+	(M.D+ prédication).

***M.D** : Mémoire discursive.

Cette vue d'ensemble montre à quel point le calcul référentiel de ON peut s'avérer complexe et révélateur quant à la façon dont le contexte façonne par son dynamisme et ses contraintes le profil référentiel d'une particule dont la morphologie est jugée réductrice, au vu de la fonction grammaticale qu'on lui incombe souvent et du sémantisme si réducteur qu'impose l'anaphore en matière de référence.

A vrai dire, loin du cliché pronominal évoquant une reprise banale d'un antécédent, on a pu comprendre que par rapport à une mémoire vive et tumultueuse, à l'exemple de la deuxième guerre mondiale, le ON s'impose comme une force centrifuge qui aimante autour d'elle tout un ensemble de révélations que le discours tienne pour « implicites » ou pour des « présuppositions » exprimant des jugements de valeurs par rapport à des acteurs qui, impliqués dans la mémoire, jouissent d'une légitimité d'existence.

Dans cette perspective, on a bien compris que le mode de référence de ON se déroulerait selon deux perspectives tout à fait différentes mais complémentaires, dans

la mesure où l'une appelle l'autre. En effet, il s'impose de distinguer *antécédent* de *référent*, dans la mesure où l'instance à laquelle on fait référence peut se révéler comme étant une « connaissance préétablie » partagée aussi bien par l'énonciateur que par ceux auxquels cet énonciateur s'adresse. En revanche, ce qui peut faire la différence entre les uns et les autres, c'est l'image que l'on puisse se faire de cette instance. Ceci étant, le discours, étant une production personnelle, doit révéler et actualiser à l'occasion sa propre opinion vis-à-vis de cette instance.

Ainsi, l'exemple que nous avons analysé évoque par le truchement de ON deux instances complètement différentes (l'armée allemande et le régime de Vichy) avec, en supplément d'information, un jugement de valeur qui donnera à la fin le profil du vrai référent, lequel rattrapera l'antécédent et s'actualisera au détriment de lui. A ce propos, c'est l'« ennemi allemand » qui s'est imposé comme le référent de **ON(1)** au dépend de l'« armée allemande ». Au même titre, c'est le « régime collaborateur » qui s'est imposé comme le référent de **ON(2)** à la place du « régime de Vichy ».

De ce point de vue, il est nécessaire de souligner la fonction distinctive qu'exerce le contexte sur le façonnage de la référence de ON, en ce sens que le jeu de prise de position que l'on attribue au discours politique reste une conséquence directe de la mémoire qui, par l'éventail des possibilités événementiels qu'elle propose, met à l'ordre du jour aussi bien des acteurs que des jugements de valeurs dont l'histoire a fini par *mémoriser*.

En termes plus clairs, la position d'André Malraux est avant tout une conséquence directe de la deuxième guerre mondiale. De même, son dévouement pour le général Charles de Gaulle est conditionné par le déroulement de cette guerre en tant que conjoncture dominante. Ainsi, cette prise de position influera sur le jugement que l'énonciateur fera de l'ennemi, en l'occurrence l'armée allemande.

Sur le plan référentiel, le ON est ainsi entraîné dans ce jeu de positions, en fonction du contexte que le discours lui confère, l'interprétation peut repérer les « points de

référence » (Stalnaker in Françoise Armengaud 1985 : 46) qui devraient correspondre à des considérations « qualificatives » et « quantificatives ».

9. De la qualification à la quantification :

A travers le calcul référentiel que nous avons effectué, on a déduit que la qualification pour ce qui concerne le ON renvoie à la façon dont l'énonciateur perçoit l'antécédent. En fonction qu'il est allié ou ennemi, l'énonciateur, d'abord à travers la prédication, formule un jugement de valeur vis-à-vis de l'antécédent.

En revanche, la quantification renvoie au nombre que l'on se fait de l'antécédent. Il s'agit en somme d'une conséquence directe du contexte, étant donné qu'une prise de position peut être revendiquée aussi bien par une seule personne que par un groupe d'individus, lesquels peuvent être représentés par un parti, une idéologie ou une armée comme c'est le cas dans notre exemple. A ce titre, à partir de la prédication, nous avons convenu que, à partir du critère de l'extériorité de l'ennemi, lequel accuse un retard de compréhension linguistique, l'armée allemande est directement pointée du doigt. Néanmoins, le contexte peut faire d'Hitler le seul ennemi. A ce propos, sur le plan quantitatif, on peut passer d'un référent pluriel à un référent au singulier.

Sur ce, à partir des considérations contextuelles que l'on vient de citer, le ON pourrait fonctionner comme un quantificateur, même si la détermination des causes du passage du singulier au pluriel demande une étude plus approfondie. Au même titre que **ON(1)**, le cas de **ON(2)** nous offre un exemple de cette incertitude qui peut entraver la quantification du référent. Le choix porté sur le régime de Vichy est facultatif à bien des égards. Avec toutes ses personnalités politiques, il reste aussi fort admissible que la personne visée n'est autre que le maréchal Pétain, ce qui, sur le plan de la quantification, fait basculer le référent de pluriel au singulier.

Les potentialités qualificatives et quantificatives de ON peuvent être admises comme un fait sous-jacent à l'implicite contextuel. En effet, les informations fournies par la prédication et la mémoire discursive contribuent indirectement à l'existence de ces

points de référence grâce auxquels l'analyste peut élaborer des calculs probabilitaires et réussir le cas échéant à réunir de solides arguments pour étayer ses choix d'interprétation.

10. Le ON et la coréférence :

On se demande à présent à quel point les aptitudes qualificatives et quantitatives de ON peuvent être à l'antipode d'une possibilité de coréférence entre deux ON du même discours. C'est pour cette raison, certains linguistes, à l'instar de G.Kleiber (1993 : 22), F.Corblin (1995 : 151) et C. Chastain (1975 :205) excluent du champ de la coréférence toute relation d'anaphore. Bien que la définition traditionnelle admet le fait qu'est considérée comme coréférence toute propriété qu'ont deux mots à partager le même référent. (D Mainguineau, P Charaudeau 2002 : 147), nous préférons aborder ce sujet en termes évolutifs, pour ouvrir ainsi une parenthèse sur la question du « référent évolutif » (Charolles 1993 : 32), étant aussi, du moins ca nous semble le cas, une conséquence directe de la relation contexte et référence de ON.

En matière d'anaphore mémorielle, il semble nécessaire de mettre à l'ordre du jour cette symétrie entre mémoire discursive et aspect évolutif de ON. A juste titre, il est important aussi d'inclure parmi ces aspects évolutifs ceux qui reflètent les caractéristiques qualificatifs et quantitatifs qui ont fait l'objet de notre débat. De ce point de vue, une évolution en matière de référent devrait refléter une évolution en matière de dimension de la mémoire ainsi que les acteurs qui y participent à tour de rôle. Les choix du type de prédication doivent être aussi pris en compte. Cela dit, l'actualisation de ces acteurs par l'intermédiaire de ON ne devrait pas être fortuite.

Il y a ainsi une nécessité de rendre concrètes les mutations référentielles de ON qui restent autant imperceptibles qu'imprévisibles, de par son inscription matérielle (F Armengaud 1985 : 21) qui donne toujours à croire à un certain statisme référentiel. A ce propos, des bouleversements sont toujours envisageables dans la perception de la mémoire, autant par l'énonciateur que par le récepteur.

Il s'agit là d'un problème épineux qui devrait être résolu dans le cadre d'une approche globale d'interprétation qui tient compte de toute la quantité informationnelle que le discours est censé rendre disponibles. Car si le ON paraît toujours comme identique à lui-même, il n'en est pas ainsi pour le contexte qui a ceci de particulier qu'il évolue. Il en va de même pour l'énonciateur dont le rapport avec la mémoire discursive nécessite la prise en considération de certains préalables d'interprétation et de compréhension de cette mémoire. Cette façon de voir les choses peut être justifiée par la définition que propose M Pecheux de la « formation discursive » (M Pecheux, al 1971 : 102), concept très proche de « mémoire discursive » en termes de signification, et qui impose en quelque sorte ce qu'il faut dire et ce qu'il ne faut pas dire.

11. Pourquoi on a affaire à deux ON différents ?

L'évolution du référent de **ON(1)** par rapport à **ON(2)** s'est opérée par rapport à une évolution de la mémoire discursive. A ce propos, de l'occupation allemande, on est passé à l'instauration du régime de Vichy. Il s'agit de ce fait de deux événements historiques distincts qui se sont produits dans des périodes différentes. On a vu ainsi que ces deux événements avaient une très grande importance dans la désignation des candidats potentiels à l'antécédence et par la suite à la référence.

Parallèlement, force est d'évoquer le rapport évolutif qu'entretienne l'énonciateur avec la mémoire discursive, et en particulier avec les deux événements que l'on vient de citer. En effet, par rapport à l'occupation allemande, l'énonciateur est confronté à un ennemi étranger, or, par rapport au régime de Vichy, il est en face à un ennemi français. C'est en cela justement que réside l'évolution dans le rapport énonciateur/mémoire discursive pour l'exemple que l'on vient d'analyser. Evidemment, dans d'autres cas, ce rapport peut être appréhendé d'une toute différente manière.

Le ON est ainsi une entité indéniablement sujette aux avatars du contexte qui a tendance à évoluer et à imposer à l'occasion à l'énonciateur une certaine évolution dans sa façon d'appréhender les événements et de les juger. Ainsi, l'interprétation

référentielle de ON doit s'accompagner d'une manœuvre calculatoire qui devrait mesurer le nombre de fois que la mémoire discursive mute. On peut parler à ce propos de *mutation* de la mémoire discursive. On peut ajouter à cela une mutation de l'énonciateur en ce sens qu'il peut de sa part multiplier les jugements et les points de vue de manière beaucoup plus contrainte que spontanée.

Dans cette perspective, on peut enregistrer deux mutations de la mémoire discursive, d'abord on est passé de la deuxième guerre mondiale à l'occupation allemande de la France, puis de l'occupation allemande à l'installation du régime de Vichy. L'énonciateur est de ce fait obligé de fournir deux opinions par rapport à ces deux événements. Les deux phrases [un *général français, dont on n'a pas très bien compris le nom*] et [*mais dont on a vaguement retenu qu'il a été membre du gouvernement*] en sont l'empreinte dans le discours.

En effet, elles témoignent de deux opinions différentes, voire antagonistes. A cet effet, la présence de la conjonction de coordination [mais] n'est pas fortuite, elle exprime une nette opposition non pas seulement entre deux phrases, mais, comme on vient de le voir, entre deux ON différents en termes de référents. On peut à ce propos spécifier le critère d'opposition sur le plan référentiel par le fait que le **ON(1)** paraît référer à un antécédent étranger, en ce sens qu'il n'est pas français, alors que le **ON(2)** devrait référer à un antécédent local, en l'occurrence le maréchal Pétain, même si sur le plan quantitatif, ce calcul peut être contesté¹⁸.

11.1 Pronom et coréférence :

Si le calcul référentiel que l'on vient de faire vient à l'appui de l'idée d'un ON évolutif n termes de référence, il n'en demeure pas moins que la catégorie des pronoms paraît intrinsèquement infidèle en matière de référence, c'est ce que rappellent à juste titre Charolles Michel et Schnedecker Catherine:

¹⁸ Entre le régime de Vichy et le maréchal Pétain il y a forcément une différence de nombre, même si le lien est trop étroit entre les deux.

« *Le pronom ni ne marque ni ne garantit que l'entité à laquelle il réfère se trouve dans le même état que celui qui était le sien au moment où elle a été introduite dans le discours comme référent de son antécédent.* »¹⁹ (121).

Ce constat coïncide évidemment avec le notre : sous l'influence des prédicats et de la mémoire discursive l'entité à laquelle se réfère le **ON(1)** a fini par céder la place à l'entité à laquelle se réfère le **ON(2)**. On peut dire qu'il s'est produit une métamorphose due en grande partie à une tendance évolutive de la mémoire discursive d'un côté (Occupation allemande → Installation du régime de Vichy), et de la prédication de l'autre (Comprendre/ Retenir).

12. Conclusion :

A travers cette analyse approfondie d'un échantillon relevant d'un discours politique, on a pu se rendre compte dans quelle mesure la référence de ON est sujette à mutation et qu'elle occasionne de ce fait une situation d'entropie référentielle qui accentue l'effet d'implicite et de jeu de passe-passe dont a besoin un homme politique pour faire passer des messages de premier ordre sans pour autant se porter garant de quoi que ce soit. En effet, sous pression de l'action qu'exercent la mémoire discursive d'un côté et la prédication de l'autre, le ON finit par changer d'antécédent et, à travers la richesse de détail que recèle la mémoire discursive, le référent en tant que tel devient une entité à part par rapport à l'antécédent, à la rigueur un objet autour duquel des attributions qualitatives et quantitatives doivent être calculées et mises à l'ordre du jour, d'où cette dimension entropique qui certes pose des problèmes au niveau de l'interprétation mais elle bénéficie indéniablement à un énonciateur souvent mu par un projet politique et place ses propos dans le cadre d'une stratégie de communication qui va bien au-delà de la simple prise de parole personnelle et vise avant tout l'adhérence collective et l'opinion publique.

¹⁹ Charolles Michel, Schnedecker Catherine. Coréférence et identité : le problème des référents évolutifs. In: Langages, 27^e année, n°112, 1993. pp. 106-126.

Bibliographie :

- 1/ Anscombe J.C, et Ducrot O, 1977, « Deux mais en français ? », *Lingua*, 43.
- 2/ Armengaud.F, *La pragmatique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1985.
- 3/ Authier-Revuz, Jacqueline, « Défaut du dire, dire du défaut : les mots du silence », *Linx* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 24 juillet 2012, consulté le 18 juillet 2014. URL : <http://linx.revues.org/1137> ; DOI : 10.4000/linx.1137.
- 4/ Chastain. C, 1975. « Reference and context », in K. Gunderson (éd.), *Language, Mind and Knowledge*, Mineapolis, Mineapolis University Press, 194-269.
- 5/ Corblin.F, *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*, Presses Universitaires de Rennes, 1995.
- 6/ Hidouci, L. Préliminaire pour divers calculs référentiels de « ON ». **Synergies** Algérie n°20 - 2013 p. 191-200
- 7 / Kleiber.G. *Anaphores et pronoms*. Louvain la Neuve, Duculot. 1993
- 8/ Kleiber.G (1997) « Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? », *Langages*, n° 127 : 9-37.
- 9/ Lundquist.L in *Des discours aux textes : modèles et analyses*. Ouvrage collectif, sous la direction de Philippe Lane. Publications des Universités de Rouen et du Havre 2005.
- 10/ Mainguineau.D, Charaudeau.P, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil, 2002.
- 11/ Michel.C, Catherine.S. Coréférence et identité : le problème des référents évolutifs. In: *Langages*, 27^e année, n°112, 1993. pp. 106-126.
- 12/ Pecheux.M, Haroche.C, Henry. P. (1971), « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours », *langages*, n°24, p.93-106.
- 13/ Searle J.R. *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
14. **Sitographie** : www.charles-de-gaulle.org

A Schemata to Exterminate the Colonized by the Colonizer

By Amine Chaami
Universiry Center of Aflou-Algeria

Abstract :

Colonization is a catastrophe for the Aborigines. The original inhabitants of the land were displaced by the force of arms. Grenville acknowledges the Aborigines as the rightful owners of the country which was once took up from them. Kate Grenville's *novel* exposes what is meant by the dark story of white Australia from a different perspective in Australian history. She demonstrates the consequence of the encounter between the Aborigines and the convicts. The violent encounter between Aboriginal people and the settlers ends in the massacre of the former. The savage killing of Aborigines is clearly manifested in the novel.

Key Words: colonizers , colonization, Colonized, homeland, Dispossession and Genocide

1. Introduction :

The colonists feared from Aborigines, and sought to assert their control over the land they had taken. Thereby, the bloodshed of Aboriginal people became inevitable. The white settlers used violence to clear Aboriginal people out of their traditional lands. One way of doing so was poisoning for clearing out them. The springs of water were laced with poison, and the poisoned food was left so that Aboriginal people would devour it and die.

2. The Scope of Dispossession and Genocide in the Arena of Colonized :

The act of settling in Australia is intentionally an aggressive act. Grenville points out the schemes to exterminate silently the Aborigines. Captain McCallum "demonstrated on the map how the natives would be penned in against the gully where cliffs rose up sheer. There, His Majesty would dispense

justice”(Grenville,2005:137). The land is taken up by the means of arms if necessary. Therefore, Thornhill participates in the massacre for the sake of ensuring and sustaining his existence.

It is by the means of exterminating them²⁰. The white settlers announce that they have the right to take the land from the Aborigines, “And if they persist in remaining thereon, they are then to be driven away by force of arms by the settlers themselves” (Grenville,2005:140). He stopped and looked around at his audience: “Put plain, you may shoot the buggers any time you get the chance” (ibid). The act of conquest entails the act of exterminating the Aborigines. They act violently in order to defend their existence.

In *The Secret River*, Grenville sets the scenes of violence to give a single portion from the history of colonizing Australia. She pictures the violent acts of taking up the land. Thornhill comes across the scene of the murdered and dying Aborigines who have been poisoned by one of the settlers at Darkey Creek. It is a tragic event in the novel. He discovers several Aborigines lying dead on the ground. They are palpably poisoned by the flour; Thornhill finds out the existence of a crime. Upon a closer inspection of the crime scene, he realizes that:

It was a boy, still spindly in the arms and thin in the chest, a lad no more than Dick’s age, on the ground, his knees drawn up to his belly. From his mouth hung tendrils of the vomit that was all around his head and the lower part of his body was shiny where it had emptied itself. The boy arched his body in a spasm and groaned again. His head jerked, trying to vomit. Flies were crawling on his face and his chest where the vomit was slick. (Grenville,2005:144)

The Aboriginal boy dies from Saggity’s poison. He considers the dying boy as Dick, his beloved son. Therefore, he does not deny their humanity. William wants to live peacefully and harmoniously with them. However, Thornhill tells the boy that; “Ain’t nothing I can do for you, lad. He wanted to turn his back, leave all this [...]

²⁰ It is distressing to realize what is exceptional about genocide in Australia is not its violence, but its apparent legitimacy and above all its modernity. It was modern technology that made possible the pace and effectiveness of the killing, and modern law that provided the judicial niceties that condoned it. [...] and helped to create the conditions where official silence and legally-sanctioned cover-ups could prevail. (Kociumbas,2004: 98-99)

But somehow he could not. He would give the boy some water. He could at least offer that gesture” (2005:144). The feeling of sympathy is not enough because he is not able to tolerate the existence of the Aborigines and correlate them with his longing for claiming the full ownership over the land.

3. The legitimacy for eliminating the existence of the Aborigines :

In telling the history of settling Australia, Grenville points out to the dispossession of the land and the bereavement of its original inhabitants. In *The Secret River*, the founding fathers are not the heroic fathers, but they are the source of death for the Aborigines. The appearance of the Thornhills and other settlers brings destruction, poison in the flour, and eliminate the existence of the Aborigines.

The white version of history is used to deny violence and dispossession. The history whose writers write, “There was never any trouble. Never blood spilled, or a gun raised in anger” (Scott,1999: 185). Grenville rewrites the official history of Australia which denies the massacres. Conversely, there is a secret tributary of blood. Grenville dismantles the foundational myth of *terra nullius* and deconstructs the history of settlement. It is not a heroic enterprise rather than a bloody one.

Furthermore, the land keeps a memory of the dark story of white Australia, and preserves her people’s memories. Their house “stood up on the rock with the fish carved in it” (Grenville,2005: 163). The engraving of the fish is untroubled and unchanged by the passing of time. It is used by Grenville to imply that the solidified body of silence will not resolve itself. It has become an unyielding part of their lives. In both instances, rocks are portrayed as belonging to the origins of the Indigenous landscape. It stands as historical markers and witnesses. Due to their lasting endurance and impregnability, rocks determine Aboriginal land ownership, and bear witness to the dispossession and genocide of Aboriginal people.

At the point when the family of Aborigines living on Thornhill’s Point starts to spoil his harvest of corn, Thornhill is forced to show his first manifestation of coarseness in the novel. William has endeavored to win the power that he could not even long for having as a young fellow in London. In addition, as a landowner in New South Wales, Thornhill has a firearm with the laws of the British Empire to bolster his entitlement to utilize it. The gunshot that he shoots at Long Jack sends Sal’s emphasis on leaving Thornhill’s Point after the Aborigines smolder their corn patch pushes William to a final turning point. At the point when Sal sees the Aborigines camp, she accurately comprehends that the land is their home. While this is not another subject or perception in the novel, the full acknowledgment of that certainty tears away the cover of self-hallucination William had received since he

chose to claim Thornhill's Point. William refuses to surrender his fantasy of turning into an individual from the new upper class. In spite of the fact that William is not yet prepared to deliberately remember it, he now realizes that if the Aborigines do not leave voluntarily, he will need to make them leave the land.

The killing of the Aborigines is an unavoidable consequence in the process of settling Australia. The ordinariness and inevitability of racial violence in the process of white settlement is associated with the desire of owning the land. In this way, Grenville accentuates that the massacre of the Aborigines is a certainty. The scene of the massacre incises itself everlastingly in Thornhill's life: "Whichever choice he made, his life would not go on as it had before. The William Thornhill who had woken up that morning would not be the same William Thornhill who went to bed tomorrow night" (Grenville,2005:157). Grenville stresses the psychological effects of taking part in taking away the land from the Aborigines by killing and poisoning them. The life of Thornhill is not the same after violently taking up the land.

Grenville argues that she had intended "to create a hollow in the book, a space of difference that would be more eloquent than any words I might invent to explain it" (Grenville,2006:199). The hollow represents the dispossession and destruction of the original owners of the land. It is a gesticulation to the horrors of the past and the silence that W.E.H. Stanner described when referring to the forgetting of colonial stories of injustice within Australian's historical records.

4. An Addictive Rush for Violence :

The violence and dispossession of the Aborigines replicates on the actions of the white settlers in asserting their rights of land ownership. However, beyond this time of violence, there is yet another time that is implied for the time of Aboriginal ownership of the land. It is prior the colonial rule. The land which is part and parcel of their life evokes strong emotions and stimulates conflict. Grenville acknowledges the strength of the relationship of the Aborigines to their land and closes avenues for land claims under the doctrine of *terra nullius*. She incites the reader indirectly for re-reading of the heroic story of the founding fathers.

The genocide of the Aborigines is the only way of taking up the land. The white settlers find out an excuse for their crimes against humanity. The dispossession of land is achieved by stating that the Aborigines "were not really people at all" (Kociumbas,2004:96). Grenville justifies the dispossession and extermination of Aboriginal people by denying their humanity. Once and for all, they aim to decimate these worthless and loathsome wretches (Moses,2004: 15). The white

settlers used several mechanisms of genocide against Aboriginal people. They shoot, poison, rape, destroy the means of existence and change their way of life. The colonization of land is realized by “the killing of them to the extent that they can barely reproduce themselves and thereby come close to extinction; their classification as vermin by invaders” (Moses, 2004:27).

In *The Secret River*, the massacre of Aborigines stands in front of “the cult of forgetting”. Grenville investigates the homicide of the Aborigines at the beginning of the nineteenth century, namely the Waterloo and Myall Creek²¹ massacres. She integrates these into the story of “The Secret River of Blood²²”, and highlights her trustworthiness to the historical record in order to smudge the lines between historical fact and imagined fiction. By doing so, she authenticates her own representation of the darkest side of Australian history

In *The Secret River*, the land is a testimony for the abomination of Aboriginal people. It is impossible to eradicate all indications of crime against them, and the traces of it reside in the land. Notwithstanding, there are traces which cannot be erased, and they contain shocking memory. Thornhill perceives the rough history that is engraved upon the scene. He would look over at where waterway oaks orbited a patch of exposed yellow earth adjacent to the tidal pond, checking where the blaze had smoldered into the night. Something had happened to the earth in that spot so that not even a piece of sod had developed there from that point forward. Nothing was on land. In any case, the clearness itself may recount the story to any individual who had eyes to see. This is in sharp difference to the prior representations of the landscape, where Thornhill is depicted as a conqueror. The space’s vacancy holds its own particular memory of the massacre. The past of white settlers with its itchy reality is perused in the land. It is a witness for the distressing experience of seizing the land and taking it up. The killing of Jack remains a memorable indication of the horrible episode in Australian history. His body, which

²¹ The Waterloo Creek massacre in northern New South Wales took place in 1838. Due to the fact that the perpetrators were brought to trial, Grenville was able to find essential information on the reporting of the killings. Although the historians views differ on the number of Aboriginal fatalities (4-300 fatalities) it was reported that a large group of Aboriginal people had been ambushed by the mounted police as a retaliatory act for the killings of five stockmen. The Myall Creek massacre – close to the Waterloo Creek – has also received some historical coverage. In June during the same year around thirty Aborigines, mostly women and children, were hacked to death and their bodies burned. The settlers responsible for the crime were sentenced to death (Pipic , 2013:181)

²² It is the original title of the novel. It is taken from “the secret river of blood in Australian history,” a phrase used by anthropologist W. E. H. Stanner in his 1968 Boyer Lecture to describe the brutal acts of genocide against Aboriginal people by British colonizers and the successive historical silence about these dishonorable events. Grenville has unequivocally deleted the word “blood” from her title and said that she did not want to give a wrong impression about the book. She wants the focus to be placed on the “secret” and not the “blood”

has borne witness to the outrage, conveys the unmistakable characteristics of injury. Grenville utilizes the body as a vehicle to express the existence of colonial violence.

5. Conclusion :

The history of the first meeting between the white settlers and the Aborigines is tainted by extermination and annihilation. *The Secret River* recognizes Aboriginal rights and reviews their grievance. The Aborigines were abused by the white settlers from the beginning of colonizing Australia. At the point when the British started to settle Australia in the nineteenth century, the pioneers continue to remove the Aborigines. The colonization of Australia by the white settlers is escorted by the killing of the Aborigines. They were firstly diminished, and secondly pushed off from their land. The lust for taking up Aboriginal land increased, and Aboriginal people resisted the stealing of their land.

References :

- Alison, Alexander. *Tasmania's Convicts: How felons built a free society*. Sydney: Allen and Unwin, 2010.
- Ashcroft, Bill and al. eds. *The Empire Writes Back*. London: Routledge, 1989.
- Attwood, Bain. *Telling the Truth about Aboriginal History*. Crows Nest, N. S. W: Allen & Unwin, 2005.
- Barta, T. "Sorry, and Not Sorry, in Australia: How the Apology to the Stolen Generations Buried a History of Genocide", *Journal of Genocide Research*, 10(2), 2008:201-214.
- Barnard, M. *A history of Australia*. Angus and Robertson Publishers: North Ryde, 1986.
- Bhabha, H. K. *The Location of Culture*. London; New York: Routledge, 1994.
- Blainey, G. *The Tyranny of Distance: How Distance Shaped Australia's History*. Melbourne: Sun Books. 1966.
- . "Drawing up a Balance Sheet of Our History", *Quadrant* 37, 10-15. 1993
- . "Goodbye to All That", *Weekend Australian* 1-2 May 1993:16.
- Boehmer, Elleke. *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Boldrewood, R. *Robbery Under Arms: A Story of Life and Adventure in the Bush and in the Goldfields of Australia*. Adelaide: Rigby, 1970.
- Brian, Matthews. *The Cambridge History of Australian Literature*. Ed. Peter Pierce Cambridge UP, 2009.
- Brown, Wendy. *Politics Out of History*. Princeton, New Jersey: Princeton UP, 2005.
- Carr, E. H. *What is History?* London: Penguin, 1990.
- Carter, Paul. *Living in a New Country: History, Travelling and Language*. London: Faber and Faber, 1992.
- . *The Road to Botany Bay: An Essay in Spatial History*. London: Faber, 1987.
- Caruth, Cathy. "The Claims of the Dead: History, Haunted Property, and the Law.; Critical Inquiry" 28.2 (2002): 419-41. *JSTOR. Web*. 15 June. 2015.
- . *Trauma and Experience: Introduction. Trauma: Explorations in Memory*. Ed. Cathy Caruth. Baltimore: John Hopkins UP, 1995.
- Cesaire, Aime. *Discourse on Colonialism*. Trans. Joan Pinkham. New York , 2000.

- Clarke, Stella. “ A Challenging Look at the Familiar Territory of Old Australia”.
Rev. of *The Secret River*, by Kate Grenville. *Weekend Australian* 25 June
2005: 8. Print.
- Clark, M. *A History of Australia*, VI vols, Carlton, Vic.: Melbourne University Press,
1962.
- Clarke, M. *For the Term of His Natural Life*. Pymble, NSW: Angus &
Robertson, 1977.
- Clendinnen, I. “The History Question: Who Owns the Past? ”, *Quarterly Essay* (23),
1-72:2006.
- Collins, E. “Poison in the Flour”, review of *The Secret River* by K. Grenville,
Meanjin, 38-47:2006.
- Cook, J. *The Journals of Captain James Cook on His Voyages of Discovery: The
Voyage of the Endeavour 1768-1771*, edited by J. C. Beaglehole, Cambridge:
Published for the Hakluyt Society at the University Press, 1968.
- Collins, David. *An Account of the English Colony in New South Wales. From its First
Settlement in January 1788 to August 1801; with Remarks on the
Dispositions, Customs, Manners of the Native inhabitants of that Country*. 2 vols.
London: T. Cadell, 1802.
- Collins, Felicity. “ Historical Fiction and the Allegorical Truth of Colonial Violence
in
The Proposition”, *Cultural Studies Review*, 2008: 55-71.
- Foster, Elisabeth. *The Aborigines from Prehistory to the Present*. Ed. Barbara Vance
Wilson. Melbourne: Oxford University Press, 1985.
- Gall, A. “Taking/Taking Up: Recognition and the Frontier in Grenville’s *The Secret
River*”, *JASAL Special Issue*, 94-104: 2008
- Gammage, B. *The Biggest Estate on Earth: How Aborigines Made Australia*, Crows
Nest, NSW: Allen & Unwin, 2011.
- Gibson, R. *The Diminishing Paradise: Changing Literary Perceptions of Australia*,
Sydney: Angus &
”, *Quarterly Essay* (25), 2007:66-72.
- Huggan, G. *Australian Literature: Postcolonialism, Racism, Transnationalism*. New
York: Oxford University Press. 2007.
- . *The Post-Colonial Exotic: Marketing the Margins*. Albany: New York UP,
2005.

- Hughes, R. *The Fatal Shore: A History of the Transportation of Convicts to Australia, 1787-1868*, London: Harvill Press, 1986.
———. *The Law of the Land*. Camberwell: Penguin, 2003.
- Jensen, Lars. *Unsettling Australia: Readings in Australian Cultural History*. New Delhi: Atlantic, 2005.
- Janson, S., and Macintyre, S. *Through White Eyes*. Sydney: Allen & Unwin, 1990.
- Jones, G. *Sorry*. North Sydney, NSW: Vintage Books, 2007.
- Jupp, James. *The Australian People: An Encyclopedia of the Nation, Its People and Their Origins*. Cambridge, England: Cambridge UP, 2001.
- Kelada, O. (2010). “The Stolen River: Position, Possession and Race Representation in Grenville’s Colonial Narrative”, *JASAL* (10), 20010:1-15.
- Keneally, Thomas. *A Commonwealth of Thieves: The Improbable Birth of Australia*. 2005. New York: Random House, 2003.
- Kociumbas, Jan. 2004. “Genocide and Modernity in Colonial Australia, 1788-1850,” *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*. A. Dirk Moses, (Ed.). New York: Berghahn Books, 2004:77-102.
- Kossew, Sue. “Voicing the Great Australian Silence: Kate Grenville’s Narrative of Settlement in The Secret River”. *Journal of Commonwealth Literature*, 2007: 7-18
- Mackey, Eva. *As Good as It Gets? Apology, Colonialism and White Innocence*. The Olive Pink Society Bulletin. 1999 :34-40.
- McHale, Brian. *Postmodernist Fiction*. London: Routledge, 1994.
———. *Constructing Postmodernism*. London: Routledge, 1992.
- McGregor, Russell. *Imagined Destinies: Aboriginal Australians and the Doomed Race Theory, 1880-1939*. Carlton South, Victoria: Melbourne UP, 1997.
- McKenna, M. “Writing the Past: History, Literature & the Public Sphere in Australia”, in D. Modjeska, (ed.), *The Best Australian Essays 2006*. Melbourne: Black Inc. 2006: 96-110.
- McLean, I. *White Aborigines: Identity Politics in Australian Art*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Mead, Philip. “Nation, Literature, Location”, *The Cambridge History of Australian Literature*. Ed. Peter Pierce. New York: Cambridge UP, 2009.

- Montag, W. *The Universalization of Whiteness: Racism and Enlightenment*, in M. Hill, (ed.), *Whiteness: A Critical Reader*, New York: New York University Press, 1997:281-293.
- Mongia, Padmini ed. *Contemporary Postcolonial Theory: A Reader*. London: Arnold, 1997.
- Moreton-Robinson, A. "A Possessive Investment in Patriarchal Whiteness: Nullifying Native Title", *Left Directions: Is There a Third Way?* Crawley, WA: University of Western Australia Press,2001: 162-177.
- Moreton-Robinson, A. "I Still Call Australia Home: Indigenous Belonging and Place in a White Postcolonizing Society", *Uprootings/Regroundings: Questions of Home and Migration* Oxford, New York: Berg, 2003: 23-40.
- Morrison, T. *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge, Mass: Harvard University Press,1992.
- Moses, A. Dirk. ed. *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*. New York: Oxford: Berghahn Books, 2004.
- Nicholls, Christine. "Reconciling Accounts; An Analysis of Stephen Gray's The Artist is a Thief," *The Pain of Unbelonging: Alienation and Identity in Australasian Literature*. Ed. Sheila Collingwood - Whittick. Amsterdam: Rodopi B.V, 2007: 75-104.
- Pinto. S. "History, fiction and The Secret River". In: Kossew S (ed.) *Lighting Dark Places: Essays on Kate Grenville*. Amsterdam and New York: Rodopi,2010 : 179–198.
- Pipic, Hano. *Postcolonial departures: Narrative transformations in Australian and South African fictions*. PhD Thesis, School of English, Media Studies and Art History: The University of Queensland,2013.
- Reynolds, H. "The Breaking of the Great Australian Silence: Aborigines in Australian Historiography 1955-1983", London: University of London, *Institute of Commonwealth Studies*, Australian Studies Centre.1984.
- . *The Law of the Land*, Ringwood, Vic: Penguin,1992.
- . *The Other Side of the Frontier: Aboriginal Resistance to the European Invasion of Australia*. Ringwood.Vic: Penguin Books Australia,1995
- Rowley, C. D. *The Destruction of Aboriginal Society*. Ringwood, Vic: Penguin Books Australia.1972.
- Rowse, Tim. "Historians and the Humanitarian Critique of Australia's Colonisation", *TAJA (The Australian Journal of Anthropology)* 2003. Penguin.

- Rudd, K. R. (2008). “Apology to Australia’s Indigenous Peoples”, Canberra, 13 February 2008, <http://www.dfat.gov.au/indigenous/apology-to-stolen-generations/rudd_speech.html> (21 June 2014).
- Russell, P. H. *Recognizing Aboriginal Title: The Mabo Case and Indigenous Resistance to English-Settler Colonialism*. Toronto: University of Toronto Press, 2005.
- Staub, Ervin. *The Roots of Evil: The Origins of Genocide and Other Group Violence*. Cambridge: Cambridge UP, 1989.
- Tench, W. *Sydney’s First Four Years: Being a Reprint of a Narrative of the Expedition to Botany Bay and, a Complete Account of the Settlement at Port Jackson*. Sydney: Angus & Robertson in association with The Royal Australian Historical Society, 1961.
- Tavuchis, Nicholas. *Mea Culpa: A Sociology of Apology and Reconciliation*. Stanford: Stanford UP, 1991.
- Thieme, John. *Postcolonial Con-texts: Writing Back to the Canon*. London: Continuum.

La chanson, une approche d'enseignement à privilégier en FLE**Par M. Gallal Sidi Mohamed Benmedjahed****Université de Tlemcen****Mots clés** : chanson, apprentissage, FLE, enseignement.

Le présent article se veut une interrogation sur l'utilité de la chanson comme moyen pour transmettre des savoirs écrits et oraux. Il est clair que la chanson se rapporte à une activité ludique capable de faire intéresser l'apprenant davantage pour mieux schématiser ses besoins linguistiques. L'intérêt que porte notre article à la pratique enseignante par le biais de la chanson est déterminant car apprendre une langue passe par un ensemble d'outils didactiques. La chanson est donc un vecteur qui peut aider à réussir un enseignement efficace

Key words : song, training, EFL, teaching.

The present scientific contribution aims at making the song as an efficient means of teaching French language and how to transfer oral and written knowledge. The song is considered as a matter of interesting the learner particularly when dealing with shaping pedagogical needs. This paper focuses on the role of the song and its contribution to help the teacher succeeding his task.

Introduction :

La chanson a vécu dans toutes les sociétés humaines depuis l'antiquité. Elle est une pratique sonore consistant à arranger et à ordonner les sons. Nous pouvons définir la chanson comme forme d'expression des sentiments humains, tel un moyen d'être ensemble lors d'une fête, chant ou danse et symbole d'une communauté. La chanson a une place très importante dans la vie humaine. On ne peut pas imaginer une vie sans les chansons. Tout chante à sa façon dans la nature. La chanson est très souvent avec nous et participe au déroulement de notre vie, la

musique devient la manière la plus directe de s'exprimer les tristesses les joies, les, les émotions humaines. Sa pratique surtout par des enfants donne l'occasion de développer leurs capacités intellectuelles. La chanson permet également d'exprimer les émotions. Si vous éprouvez quelques choses, vous aurez normalement envie de les exprimer.

Si l'on considère la chanson comme un mode d'expression artistique, on peut voir son rapport avec la littérature. Sans doute physiquement et sensoriellement il y a de grands liens entre ces deux genres de "sensibles", qui l'un et l'autre s'adressent à l'oreille, et dont les supports physiques sont des vibrations qui diffèrent seulement par la complexité de la période" (Souriau, 1969 :162). Puisqu'il y a une relation étroite entre ces deux modes d'expression, on peut la rencontrer dans le domaine de la créativité artistique. Voyons maintenant la chanson et son exploitation au service de l'enseignement de la langue étrangère.

À l'origine, la chanson n'est pas conçue pour être pratiquée en classe. Son rôle premier est de distraire, d'amuser, de réjouir, d'exprimer une histoire, de dénoncer, de faire danser, etc. C'est sans incertitude pour cette logique que très souvent la chanson a été inexplorée dans l'enseignement des langues étrangères. Elle a été mal vue et considérée comme un genre trop futile et frivole pour être soigné et étudié sérieusement. La majorité des études scientifiques parues à travers des travaux en ligne concernent les poèmes mis en musique et particulièrement la chanson dite « poétique » des auteurs-compositeurs-interprètes. On sépare la bonne chanson, celle des Ferré, Brel, Brassens, de la chanson¹ dite « commerciale », que l'on sépare et ne s'occupe que des textes que l'on affronte comme des textes poétiques, en ignorant le lien entre paroles, interprétation et musique. Pourtant, acquérir une langue étrangère, c'est aborder une autre façon de découvrir le monde, voir un univers linguistique et culturel différent de sa culture d'origine

L'expérimentation de la chanson ou comptine en classe de langue a pour but de motiver les apprenants et de leur donner le désir d'apprendre à travers une approche plus ludique. Comme nous l'avons signalé avant, la chanson n'est pas composée pour

être pratiquée en classe de langue. Son premier rôle, dans la société qui la compose, est distraire et d'amuser, de faire danser. Dans les dernières années, les enseignants de FLE s'adressent aux chansons dans leur enseignement et s'efforcent de faire des tâches au niveau primaire comme au moyen et au lycée. "la chanson constitue un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business..." (Pratx, 1999: 38).

Les orientations didactiques que l'on va réaliser au cours de l'apprentissage de la langue étrangère servent à enrichir la classe d'usages interactives et à donner à la langue enseignée son statut de langue vivante. En outre, on peut profiter de la musique comme lieu de contact de la langue étrangère et de découvrir d'une autre culture. L'enseignant peut réserver une place privilégiée à la chanson dans son cours. La chanson sera dorénavant pratiquée et utilisée comme support d'expression écrite ou orale, source de certaines activités de classe.

A travers des séquences pédagogiques, la chanson ne tient pas une place non exclusivement comme élément de récompense, de motivation, ou de distraction, mais également permet de développer des capacités et compétences chez les apprenants parmi lesquelles nous pouvons citer des compétences culturelles et linguistiques, des capacités d'écoute et d'attention avec la découverte des documents authentiques, de compréhension et de l'expression orale ou écrite. Elle donne aussi la possibilité aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue étrangère avec sa prononciation, son rythme et son intonation. Comme on constate, la chanson peut jouer d'innombrables rôles dans l'enseignement de la langue cible selon les intérêts, les besoins, et les possibilités pratiques des enseignants et des apprenants.

Les comptines conviennent plutôt aux apprenants de primaire. Les apprenants découvrent ainsi l'envie d'apprendre une langue cible. "les comptines font partie de la tradition orale enfantine ; elles touchent la sensibilité par des rimes qui sont d'abord destinés à l'oreille et à la mémoire. Les apprenants les adorent puisqu'ils y retrouvent le rythme de leurs amusements, de leurs gestes. Elles n'ont pas l'interminable longueur de certains poèmes si souvent décourageante pour les apprenants les moins motivés... Ces petites phrases, liées aux sonorités avant d'être liées au sens, sont les mêmes que celles découvertes par l'enfant qui apprend à parler : en jouant avec les sons, il crée des mots mystérieux et incantatoires qu'il répète comme des formules magiques" (Bonhomme, 1997 :124).

La chanson est un champ très vaste, elle comprend beaucoup de sensibilités, de goûts, de genres. Elle peut être un moyen de communication. Il y a aussi d'autres raisons pour laquelle on peut rencontrer toutes sortes de chansons comme : des chansons pauvreté, des chansons d'amour, des chansons romantiques ou mélancoliques. Ainsi, le choix des chansons à écouter dans la classe devient un sujet très sensible. Comme au niveau du choix des chansons ou interprètes, il convient de choisir les chansons didactisées en fonction de niveaux des apprenants, ce qui donne un accès plus facile à la chanson d'un point de vue musical, et surtout sur le plan du thème abordé. Si la majorité des apprenants la choisissent, elle ne posera pas de difficulté.

Le choix de chansons qui font partie de l'actualité de la langue étrangère qui en perpétuel changement. Les chansons choisies avec l'envie des apprenants et la confirmation de leur enseignant peuvent renforcer l'entente entre ce dernier et ses apprenants dans le projet d'apprentissage. Il faut sélectionner des chansons qui vont avoir de bonnes chances de plaire aux apprenants d'abord par le rythme ensuite les paroles. Même si certains voient la chanson comme un moyen d'amusement, nous pouvons faire l'objet d'une étude sérieux. En cours de langue, il s'agit d'innombrables critères pour sélectionner une chanson. L'enseignant peut présenter la chanson ou l'un des apprenants ou la majorité peut décider la chanson qui plait le plus. "Les paroles et les messages qui prennent place dans les chansons peuvent être

enregistrées par la force de musique et par les répétitions dans la conscience ou le subconscient. C'est pourquoi, il faut choisir soigneusement chaque mot de la chanson et penser minutieusement les messages transmis aux enfants par l'intermédiaire des chansons" (Kömürcü, 2007 :585). Il serait juste d'opter pour des chansons populaires qui passent très souvent à la télévision ou à la radio. Les chansons qu'on écoute doivent apprendre aisément par cœur. On peut préférer des chansons dans lesquelles il y a des répétitions et des refrains qui favorise l'apprentissage de la langue cible. Il ne faut surtout pas négliger bien sur les habitudes d'écoute des apprenants. Il est désirable d'entamer par des chansons bien énoncées. Il faut que les paroles soient intelligibles et bien accentuées

L'expérimentation de la chanson dans la classe de FLE peut constituer d'innombrables activités très enrichissantes et intéressantes pour les apprenants qui désirent apprendre la langue cible. En parallèle, la chanson est une source généreuse d'idées pour l'enseignant de langue. De nos jours, il s'agit un nombre infini d'activités que l'on peut expérimenter en classe de FLE. L'enseignant peut suivre les instructions des manuels programmés dans son cours et il faut donc tenir compte de leurs intérêts et leurs attentes. C'est la raison pour laquelle l'enseignant pratique l'activité de chanson pour que les apprenants apprennent en s'amusant au cours de l'apprentissage de la langue cible.

Ces derniers ont souvent besoin de jeu d'amusement dans ce cas-là. Le jeu devient un moyen utile pour l'enseignant. "Huizinga définissait le jeu comme "une action libre, sentie comme "fictive" et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère" (Poslaniec, 1990: 69).

L'écoute d'une chanson en classe sert à introduire les apprenants à l'aspect culturel de la langue étrangère. On peut profiter d'une chanson pour étudier le vocabulaire ou pour le travail sur le lexique, les sons, la grammaire afin développer chez l'apprenant

ses compétences linguistiques comme l'expression orale et écrite, la compréhension, ainsi la culture de langue cible. A ce niveau, L'enseignant fait son choix prenant en considération les attentes de ses apprenants.

Activités autour de la chanson :

La chanson en classe de langue de FLE est généralement pratiquée lors d'une agréable ambiance de détente, de motivation. Si un enseignant de français expérimente une chanson comme support d'enseignement doit suivre un processus pour que les apprenants aient acquis certains savoirs en langue étrangères. Il ne faut surtout pas oublier que la chanson comme document authentique de langue et de culture n'a pas été conçue pour l'apprentissage de la langue cible. Toutefois "il y a beaucoup de choses à faire avec la chanson. D'autant que l'on peut y associer aisément tout un réseau de supports variés, motivants et maniables : presse spécialisée, émissions de variété, zapping sur la bande FM, clips, sites internet, etc. L'apprenants pourra y explorer avec une lucidité toute neuve un univers qu'il croit parfois maîtriser mieux que l'adulte ; l'enseignant, lui, trouvera là un moyen de se rapprocher des préoccupations des apprenants. Entre eux se nouera sans doute un nouveau rapport, avec les retombées bénéfiques que l'on devine pour la pratique des compétences communicatives et de dynamique interculturelle"(Pratz:39).

Au moment de l'expérimentation de la chanson en classe FLE, L'enseignant peut faire écouter une chanson sans texte. Il peut solliciter les apprenants à fermer les yeux de tenter de percevoir la chanson globalement. Même si les élèves n'ont pas saisis, ils peuvent pourtant avoir une petite idée sur le sujet de la chanson. On peut évoquer dans ce cas-là d'une communication entre la chanson et l'apprenant. L'enseignant peut fournir quelques indices pour orienter cette écoute et demander aux apprenants de faire attention à certains éléments de la chanson à savoir : le rythme, la voix, les refrains, les rimes, les instruments. Au cas des imprévues qui persistent parmi les apprenants, l'enseignant peut mimer les sentiments et les actions prononcés histoire qu'ils saisissent mieux. Si les apprenants n'arrivent pas encore à saisir, il faut

impérativement les encourager à poser des précisions ou des éventuelles questions qui serviront à la compréhension du texte de la chanson. Dès qu'on voit que les apprenants ont bien compris la chanson en question, l'enseignant fait chanter en chœur dans la classe. Ce support authentique peut rendre active la classe et la motiver. En outre, elle donne aux apprenants l'opportunité d'imiter la langue étrangère. Donc, ces derniers apprennent à prononcer correctement les paroles de la chanson. À partir de la deuxième écoute, l'enseignant partage le texte écrit et fait écouter encore une fois la chanson. Cette fois, ils chantent ensemble. Ce genre de travail serait certainement une opportunité de découvrir et distinguer les apprenants qui ont des talents de chanter. On peut ainsi créer un climat dans lequel tout le monde s'amuse et chante.

Après plusieurs écoutes en commun, on peut passer à l'étude d'une chanson. On fait le point sur le texte pour étudier tous les mots qui représentent des entraves pour la compréhension du texte ensuite toutes les expressions et toutes les structures grammaticales. Ici, on peut poser d'éventuelles questions. Chaque enseignant peut étudier la chanson différemment. On peut utiliser ce modèle de questionnaire ci-dessous selon les objectifs que détermine l'enseignant.

1. Des questions se rapportant à l'expérience s'imposent :

- a) Où ? est-ce qu'il s'agit des lieux ? Où se passe l'action ? On demande aux élèves de repérer des noms de ces lieux, tels que les pays, les villes ? Qui ? Qui interprète cette chanson ?

Une femme ? Un homme ? Jeune ? Qui sont les personnages dans la chanson ?
Quand ?

Peut-on dire comment et à quel(s) moment(s) a eu l'action ? le mois, la saison, le jour où l'année ? Quoi ?

2. Peut-on décrire les actions ? Est-ce que l'action est présente, passée ou future ?
Quel est le thème de la chanson ? À qui s'adresse-t-on dans la chanson ?
Quelle est l'idée générale de la chanson ? Expliquez le plan de la chanson ?

Elle est découpée selon le type “refrain couplet-refrain” ? S’agit-il des figures de style ? Trouvez un autre titre à cette chanson ? La musique rime avec le texte ? Trouvez-vous les caractéristiques techniques comme rimes, sonorités, assonances ? Cherchez le vocabulaire qui exprime le thème, noms, adjectifs, adverbes, etc.

A part ces éventuelles questions, on peut faire des activités comme des textes à trous, discrimination auditive. Les apprenants cherchent à compléter les trous avec les mots qu’ils ont entendus. S’il y a des erreurs d’orthographe ou de grammaire, on les rectifie à l’aide d’un enseignant. Comme le deuxième test, on analyse la discrimination auditive. L’enseignant écrit ou fait écrire les paroles de la chanson au tableau. Il efface quelques mots indices et ensuite il fait écouter deux mots où les sons sont semblables. Il demande aux apprenants de chercher le mot adéquat pour compléter le texte à trous. Au cas des erreurs, il corrige et fait recopier le texte dans le cahier. Si les apprenants ne peuvent pas trouver les bonnes réponses, on fait écouter encore une fois la chanson.

Les incorrections sont corrigées par l’enseignant. Au cours de traitement d’une chanson, on peut travailler sur les grilles qui fournissent la possibilité de consolider la complicité entre l’enseignant et les apprenants et de créer aussi un rapport entre le document proposé et les apprenants. D’un point de vue linguistique, on peut demander aux apprenants de remplir et compléter les verbes et leurs modes dans le texte. On demande aux apprenants de découvrir par exemple : les mots concrets, mots abstraits, les adjectifs et de chercher les synonymes ou antonymes de certains mots ciblés ou bien de trouver les pronoms relatifs qu’on utilise dans la chanson.

Une autre éventuelle grille peut évoquer l’expression de certains sentiments les plus divers comme la tristesse, le bonheur, la joie, la peur, le désespoir, la peur etc. Chacun répond à sa façon. Mais à la fin de cette activité, toutes les éventuelles réponses devront être justifiées par l’enseignant. Quant à l’analyse thématique, ce que nous pourrions proposer, c’est d’observer si les élèves ont bien compris les thèmes abordés dans le texte de la chanson. On suggère quelques éventuels thèmes parmi

lesquels nous pouvons marquer : la vie, l'immigration, la pauvreté, la nature. Ensuite, on demande aux élèves de cocher les thèmes réellement abordés. Pour vérifier si les apprenants ont bien compris tout le texte, on présente une autre grille "vrai/faux". On pose d'éventuelles questions sur les lieux, le temps ou les événements qui se passent dans la chanson en question. On donne une liste d'affirmations qui repose sur le contenu et les données. Les apprenants tentent de cocher dans la case ressemblante si l'affirmation est fausse ou vraie. Une autre tâche supplémentaire : c'est de solliciter les apprenants à imaginer le scénario d'un clip propre à la chanson écoutée. Une telle expérimentation de clips vidéo est incontestablement plus instructive et éducative car l'écoute se mêle à la vue. A la prochaine étape, on confronte ce clip avec le clip original d'un point de vue thématique et musical. Après avoir révisé le clip, l'enseignant peut leur demander si c'est possible de le mettre en scène. Il est réalisable de multiplier des diverses activités en classe de langue. Tout dépend de l'imagination et la créativité de l'enseignant et surtout son envie de faire apprendre.

Conclusion :

La chanson est devenue un outil pédagogique de nos jours. Mais il faut tout d'abord signaler qu'elle a une tâche de divertissement plutôt que de pédagogie. Elle apporte à l'apprentissage de la langue cible la richesse et la diversité. Les enseignants attachent énormément d'importance aux comptines ou chansons dans le déroulement du cours car la chanson crée un climat plus attractif et vivant que tout autre texte. Puisque la présentation audio-visuelle attire davantage l'attention des apprenants. Grâce à une chanson d'expression française, on fournit aux apprenants d'écouter une diversité de prononciations, d'intonations, ce qui renforcera les capacités réceptives des apprenants. Il faut aussi faire attention à la sélection des chansons qui serviront à des exercices de compréhension orale, d'écoute et de créativité. En plus, les apprenants doivent chercher dans la chanson des données sur lesquelles on discute dans la classe. Cette manière d'approcher communicative amènent les apprenants à d'accroître et à acquérir les capacités langagières car qu'il y a des apprenants qui entrent péniblement

dans la communication orale. La chanson est un lien direct avec la culture de la langue étrangère. Il s'agit de ce fait de maîtriser au fur et à mesure la compétence interculturelle indispensable à l'apprentissage de la langue cible. Contrôler cette compétence donne l'opportunité d'entamer une réflexion soi-même de mieux saisir sa propre culture en pénétrant dans la culture de l'autre. Donc, la chanson tout comme la langue, sont les héritières de la culture. L'usage de la chanson en classe de langue permet d'apprendre le FLE et d'améliorer la compétence d'expression écrite et orale par le biais des tâches unissant apprentissage et plaisir. Nous essayerons de prouver que l'utilisation de la chanson en classe permet à au fur et à mesure d'apprendre la langue cible.

Bibliographie :

BAUCOMONT Jean, 1970, *les comptines de la langue française*, paris, Seghers.

BONHOMME C. (1977). “*Rencontres avec la poésie*”, Les livres pour les enfants, les éditions ouvrières, Paris,

POSLANIÉC C. (1990). *Donner le Goût de Lire*, Editions du Sorbier, Paris,

BRIET Geneviève (2013), *La chanson en classe de FLE*, « *Revue de didactique du FLE* », Bruxelles, EME Calvet, Louis-Jean (1980), *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris : CLE International

DUMONT Pierre (1998), *Le français par la chanson*, Paris, L’Harmattan

DUMONT Pierre et DEMOUGIN Françoise (1999), *Cinéma et chanson pour enseigner le français autrement*, Paris, Delagrave

GORDIENKO Nadine (2008), *Formation des professeurs en France et en Russie*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses

GOURVENNEC Ludovic (2011), *Pour une théorisation des utilisations de la chanson en classe de langue*,

KÖMÜRÇÜ İ. (2007). “Cumhuriyet dönemi çocuk şarkılarının konuları bakımındanin celenmesi”, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi, s.585.

POSLANIÉC C. (1990). *Donner le Goût de Lire*, Editions du Sorbier, Paris,

PRATX P. (1999). *Des Chansons pour des situations de communication*, “le français dans le monde”, Hachette, No 303, Mars-Avril-.

SOURIAU E. (1969). *La correspondance des arts*, Flammarion, Paris.

Comment les erreurs grammaticales influent –telles sur l’enseignement du FLE chez les étudiants de la 1^{re} année licence à Sidi Bel Abbès ?

Par Nassima Bentaallah

Université Oran 2

Résumé :

Le but de cette recherche est d’identifier les erreurs grammaticales existantes durant une séance d’apprentissage des étudiants à l’université de Djilali Liabès.

Les questions relatives à l’amélioration du niveau des étudiants, faire face au problème d’interférence avec la langue maternelle afin d’éviter cette confusion.

La notion de la grammaire est indispensable dans l’acquisition de toute langue et particulièrement la langue française, ce qui nous a menés à approfondir cette petite recherche afin d’y remédier

Mots clés : grammaire, linguistique, syntaxe, erreurs, étudiants

Introduction :

En Algérie, la langue française est importante à enseigner et à apprendre, selon la phrase de Kateb Yacine : « Le français est un butin de guerre qu’on ne doit délaissier si on ne veut pas perdre une partie de notre histoire ».

Nous savons que tout apprentissage est source potentielle d’erreurs qui ne doivent être considérées comme faute mais comme des indices de progression importante tant que les erreurs demeurent continuellement corrigées, par la suite surmontées et évitées.

Dans la situation d’apprentissage d’une langue étrangère, la présence de la grammaire est un fait indiscutable. Si la grammaire est étudiée ouvertement, d’une manière explicite ou si elle est présentée ou étudiée d’une manière implicite, elle est toujours présente. Une grande partie du travail donné pour l’apprenant dans l’étude d’une langue étrangère est sans doute l’étude ou l’acquisition de la grammaire.

La perception même de la grammaire peut varier avec chaque apprenant et chaque enseignant dans chaque langue et par conséquent chaque culture. Un enseignant forme sa perception de la grammaire de ses études personnelles et certainement de la perception de ses anciens enseignants. Si cette perception varie avec chaque langue

ou culture, il peut y avoir des problèmes de standardisation de l'étude de la grammaire.

Claude Germain et Hubert Séguin nous disent dans leur ouvrage *le point sur la grammaire* : « Faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire »²³

La notion de grammaire vient du mot grec *gramma*, qui signifie figure ou lettre, elle « était l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface ». Aujourd'hui, cette notion est liée à la face écrite de la langue, à son orthographe et par conséquent sa négligence dans l'apprentissage d'une langue expose les apprenants à de grandes difficultés, Ainsi au court de l'évolution des différents méthodologies, et aussi pratiques grammaticales »²⁴

La grammaire morphosyntaxique dite « traditionnelle » ou « classique » repose sur des critères relativement hétéroclites : - sur un classement des mots par « nature grammaticale » (article, substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement par « notions » (articles définis, indéfinis ou 'partitifs' en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) :-sur une étude de forme différente que peuvent prendre ces mots(morphologie) :- sur une étude de l'agencement de parties de phrases (phrases ou 'propositions') classées sur des critères formels (relatives, conjonctives) ou notionnels (temporelles, consécutives, concessives, etc.)

Nous citons également la grammaire d'enseignement, qui consiste en un ensemble de propositions pédagogiques ou des recommandations contenues soit dans un guide de l'enseignant, ou bien dans le programme de langue, c'est la grammaire que l'enseignant transmet à l'apprenant, qui se compose de différents types d'exercice proposés aux apprenants en classe de langue.

Quand nous parlons d'erreurs grammaticales, nous parlons d'écriture mais elle est souvent négligée dans l'enseignement de la langue française, au début, elle est considérée comme une tâche pour les étapes intermédiaires et avancées. Les apprenants de gêneront également de l'écriture en raison de ses nombreuses règles complexes, structures idiosyncrasies incompréhensibles. Cependant en l'importance

²³ Claude Germain et Hubert Séguin. *Le point sur la grammaire* (Paris : CLE International.1998) III.

²⁴ Claude Germain et Hubert Séguin, *Ibid.*

est accordée aux compétences d'écriture en langue française. Elles sont essentielles et ont des avantages à long terme.³

Etant enseignante, nous considérons que la grammaire est indispensable pour avoir une bonne maîtrise de la langue écrite et cette dernière est devenue une condition essentielle de réussite personnelle et sociale.

De ce fait, notre enquête consiste en une analyse des erreurs afin de viser la dénomination des obstacles intrinsèques du français. L'exploitation de l'erreur est un instrument pédagogique, elle permet également de découvrir les démarches d'apprentissage des apprenants, d'identifier leurs besoins et de les évaluer avec pertinence.

Les pratiques écrites à l'université est une série d'exercices indépendants qui aide à assimiler le cours, ou bien une épreuve, des questions au choix multiple, selon le dictionnaire du français langue étrangère et seconde, définit la grammaire étant « *une activité pédagogique dont l'objectif visé, à travers l'étude des caractéristiques de la langue l'art de parler et d'écrire correctement* »²⁵

Dans notre pays, l'enseignement des langues étrangères à l'université envisage dans un nombre important d'établissements, la formation des étudiants à la lecture de texte de transmission de connaissance, cela leur permet d'enrichir leur dictionnaire lexical et par conséquent orthographe et règles d'agencement dans un énoncé.

L'erreur grammaticale est définit ainsi : « *un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs.* » ou encore « *nous pouvons appeler « erreur » une réponse et non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai* »²⁶.

L'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique, elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage de l'apprenant afin d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogique et de les évaluer avec pertinence.

Il n'est pas toujours sans peine de cerner et analyser les erreurs commises par l'étudiant, cela est dû à la complexité.

De ce fait, nous analyserons les méthodes utilisées et les outils de recherches, nous parlerons de l'erreur en analysant les données que nous avons collectées sous forme d'un ensemble de questions adressées aux étudiants de 1^{ère} année licence qui parle des

²⁵ In analyse des erreurs « CHAPTER », p12

²⁶ Dictionnaire pédagogique. Louis Arénilla, Paris 2004.p121.

règles grammaticales, des pronoms relatifs, pronoms personnels et l'accord du participe passé.

Nous avons sélectionné quelques notions grammaticales, qui nous très importantes dans l'acquisition d'une langue :

*Le complément circonstanciel, qui est un groupe de mot qui indique les circonstances dans lesquelles se réalise l'action du verbe, en effet le complément circonstanciel peut être supprimé sans modifier le sens du verbe, au contraire des compléments d'objets, qui le modifient.

*L'adjectif épithète qui se trouve dans le groupe nominal, avant ou après le nom, et qui se trouve également dans le groupe verbal sans être précédé par un verbe ou une expression d'état, tel que : être, paraître, avoir l'air...

*un complément d'objet direct, qui est un mot ou un groupe de mot qui se joint au verbe sans préposition pour en compléter le sens, il subit l'action accomplie par le sujet.

*Dans la forme passive :- le complément d'objet direct devient sujet.

* Le sujet devient complément d'agent.

* Le verbe prend une forme composé avec l'auxiliaire être, donc les accords des participes passés sont à effectuer.

Résultats de l'enquête :

Plus que la moitié des étudiants, soit un taux de 54% ; Concernant le complément d'objet direct, 16% uniquement ont donné la bonne réponse.

Pour la question du complément circonstanciel ; les différentes réponses étaient comme suit : 34% soit 17 étudiants sur 50 ont donné la bonne réponse qui est un nom et un adverbe. Contre 66 % des réponses fausses, dont 16% pour le verbe conjugué et 50 % pour les réponses partielles.

Pour le complément circonstanciel, le taux de 68% des réponses justes était satisfaisant de 68% dont la réponse est : un sujet +un verbe +une préposition + un c d'agent, contre un taux de 20 %, soit 10 étudiants sur 50 qui disent que le CC est un sujet +un verbe +une préposition + un COI, pour 12 %, soit 6 étudiants qui disent que c'est un sujet +un verbe +une préposition + un COD.

Pour l'adjectif qui se joint à son nom, nous avons constaté que le taux de bonnes réponses est très important de 78%, soit 39 sur 50 qu'il est direct sans l'intermédiaire d'un verbe c'est-à-dire dans le groupe nominal sujet, par contre ils oublient qu'il est épithète aussi dans le groupe verbal mais sans verbes ou expressions d'état, nous citons également l'intervention de la langue maternelle qui a facilité la compréhension.

Une seconde partie l'analyse comporte une application qui consiste à mettre le pronom relatif adéquat ; dans une première proposition –Le village...je suis né se trouve dans une région montagnaise, la majorité des réponses étaient juste soit un taux de 84% , le premier indice était le village(indice spatial) l'endroit qui justifie l'emploi du pronom « où » et il ne prête pas confusion comme le 'que' et le 'dont'.

Dans la deuxième phrase : L'homme...je t'ai parlé viendra nous rendre visite.

Pour cette phrase, la majorité ont donné la mauvaise réponse, cela est dû peut être à la confusion qui existe entre 'dont' et 'que'.

Il n'est pas toujours sans peine de cerner et analyser les erreurs commises par l'apprenant, Cela est dû à la complexité de plusieurs facteurs négatifs entrant en jeu et défavorisant la formation expressive et compréhensible de l'étudiant pendant sa rédaction, à savoir, l'aspect négatif de l'interférence (traduction littérale)interlinguale (français/arabe) donnant lieu à la mauvaise organisation syntaxique de la phrase, mettant difficile.

Comment essayer d'éviter les erreurs grammaticales :

Le français, à l'instar de toutes les langues étrangères, se fait enseigner à travers un ensemble de méthodes variées sans pour autant tourner le dos au facteur méthodologique auquel elles se rejoignent sous le concept de la « praxis » dont l'objectif principal est de savoir comment doit-on opérer en usant la méthodologie pédagogique dans des situations diverses, chacune d'elle ayant un résultat à atteindre. L'inaptitude écrite et orale reviennent a beaucoup de facteurs, le programme représente l'un des premiers de ces facteurs par sa brièveté dont nous proposons d'élargir les cours de grammaire.

Suggestions :

La dictée est un moyen qui permet à l'apprenant de mémoriser la langue et sa structure car il y a une phase de mémorisation par rapport à l'erreur commise. La multiplication des productions écrites et des exercices structuraux écrits et oraux.

En dépit de toutes ces suggestions multiples et variées, le problème d'inaptitude de l'apprenant algérien de la langue française s'impose toujours dans tout acte d'expression jusqu'à ce jour.

Nous constatons actuellement qu'enseigner la grammaire ne peut se limiter à faire apprendre à l'apprenant comment lire et écrire, ni uniquement à lui apprendre à manipuler correctement ces outils de communication qui est la langue, mais c'est essentiellement lui apprendre à réfléchir sur le fonctionnement de celle-ci dans les différents contextes discursifs envisagés en classe de FLE.

De ce fait, les résultats obtenus lors de l'expérimentation menée auprès des étudiants que l'enseignement de la grammaire devrait être au service des besoins des apprenants. Autrement dit, aucun savoir grammatical ne peut être efficace et utile sans une prise en compte des besoins des apprenants auxquels il est destiné.

En outre, l'enseignant doit jouer le rôle d'un guide, d'un animateur et d'un facilitateur d'enseignement d'un apprenant, dont les besoins, les motivations, les représentations sont préalablement identifiés, cela est afin d'atténuer ces difficultés.

Le domaine de la grammaire est un long apprentissage qui s'achève à notre sens quand l'apprenant parvient à sa pensée par écrit.

Bibliographie :

-Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN. Le point sur la grammaire. Paris : CLE international 1998 III

-Dictionnaire encyclopédique, Larousse 2002 p 564

-Dictionnaire pédagogique Louis Arénilla et all. Paris 2004.p 121

IN analyse des erreurs. « chapter ». p12.

-Claude GERMAIN et SEGUIN Hubert. Le pont sur la grammaire, Paris, clé international, 1998 p 4.

La technologie dans les écoles : les futurs changements dans les classes.

Par Malika Mansour
Université d'Oran 2

Résumé :

Le but de cette recherche est d'étudier les effets des technologies de l'information et la communication (TIC) sur l'école. L'accent est mis sur trois sujets principaux : Les questions relatives à l'utilisation et à la compétence TIC, l'environnement d'apprentissage et les pratiques d'enseignement. L'étude est étroitement liée à la politique de l'éducation nationale qui a fortement contribué à soutenir la mise en œuvre des TIC dans les pratiques pédagogiques à tous les niveaux institutionnels.

Mots clés : TICE, technologies, enseignement, apprentissage.

Introduction :

Qu'est-ce qu'un bon apprentissage? Cela peut être une question subjective. Mais il est probable que de nombreux enseignants donneraient les mêmes réponses qui vont dans la même optique:

- les étudiants collaborent et discutent des idées, des solutions possibles ...
- l'apprentissage par projet, conçu autour de contextes réels ...
- se connecter avec d'autres étudiants du monde entier, sur des sujets d'étude ...
- immerger les étudiants dans une expérience d'apprentissage qui leur permet de résoudre un problème,
- acquérir des compétences de réflexion d'ordre supérieur.

De nombreux apprenants passent d'innombrables heures immergées dans les réseaux sociaux telles que Facebook ou MySpace, World of Warcraft, ou Sim City - qui à première vue peut sembler une perte de temps. Cependant ce genre de technologie-Sociale « réseautage », les jeux numériques et les simulations méritent un deuxième regard plus approfondi sur ce qui se passe réellement.

Quand vous entendez "MySpace" ou "facebook", qu'est-ce qu'ils vous rappellent? Avec quelles émotions les faites-vous associer ? Avez-vous entendu parler d'eux avant? Vos apprenants ont-ils une forte opinion à leur sujet? Vous n'avez pas besoin

d'être un adolescent pour utiliser ou comprendre ces technologies, ou pour les utiliser dans votre classe. Les données de l'étude indiquent que beaucoup d'adultes d'âge moyen utilisent ces technologies régulièrement. Le fait que vous ayez 17ans, 35ans ou 60 ans, et quand vous commencez à vous interroger et à observer ce qui se passe vraiment, vous allez vous rendre compte que ces technologies sont plus que de simples divertissements.

Les technologies démontrent d'abord comment elles influencent notre façon de penser, d'apprendre et d'interagir. L'évolution des jeux numériques ont contribué à façonner les nouvelles manières de communication, de collaboration, opérer et former des constructions sociales. Les apprenants qui arrivent aux portes des salles de classe vont bientôt les quitter et entrer sur le marché du travail et dans la société en général.

Technologies d'aujourd'hui pour une classe d'aujourd'hui :

La technologie peut être un outil puissant pour transformer l'apprentissage. Cela peut aider à affirmer et à avancer Les relations entre enseignants et enseignés, réinventer nos approches d'apprentissage et de collaboration, réduire les écarts d'équité et d'accessibilité et à adapter nos expériences afin de répondre aux mieux aux besoins de tous les apprenants.

BUT: Tous les apprenants auront des expériences d'apprentissage engageantes et stimulantes dans des contextes formels et informels qui les préparent à être actifs, créatifs, participants bien informés et éthiques dans notre société mondialement connectée.

La technologie inaugure des changements structurels fondamentaux qui peuvent faire partie intégrante d'une amélioration significative de la productivité. Utilisée pour soutenir à la fois l'enseignement et l'apprentissage, la technologie imprègne les salles de classe d'outils d'apprentissage numériques, tels que les ordinateurs et les appareils portatifs

La technologie dans la salle de classe devient de plus en plus prédominante. Les tablettes remplacent nos manuels, et nous pouvons rechercher à peu près tout ce que nous voulons sur nos Smartphones. Les médias sociaux sont devenus monnaie courante et la façon dont nous utilisons la technologie a complètement transformé notre façon de vivre.

La technologie a le pouvoir de transformer la façon dont les élèves apprennent. Il y aura probablement un tableau blanc au lieu du tableau noir traditionnel, et les enfants peuvent utiliser des ordinateurs portables ou des tablettes, mais beaucoup de manuels, de stylos et de feuilles photocopiées sont encore possibles.

De ce fait le personnel éducatif doit repenser un nouveau programme basé sur l'intégration des TICE dans l'enseignement /apprentissage du français. La plupart des produits éducatifs présents sur le marché ne sont que des aides pour enseigner le programme existant sur la base de la fausse supposition "nous devons mieux enseigner ce que nous enseignons aujourd'hui".

Il a besoin d'un nouveau noyau de sujets, axé sur les compétences qui équiperont les apprenants d'aujourd'hui pour le monde du travail de demain. Ceux-ci comprennent la résolution de problèmes, la pensée créative et la collaboration.

Pourquoi intégrer les TICE ? Nouvelles technologies ... Nouvel apprentissage :

Voici quelques avantages de les utiliser.

Les enfants connaissent mieux la technologie que la plupart des adultes. C'est devenu la façon la plus facile d'apprendre, parce que c'est une partie intégrante de leur vie. Faire appel à la technologie en classe, ne les a pas seulement aidés à apprendre mieux, mais ils acquièrent également des compétences multitâches.

La technologie dans la classe rend l'apprentissage plus amusant :

Selon l'étude mentionnée ci-dessus, les étudiants préfèrent la technologie parce qu'ils croient que cela rend l'apprentissage plus intéressant et amusant. Ils aiment particulièrement les ordinateurs portables et les tablettes. Les sujets que les apprenants jugent difficiles ou ennuyeux peuvent devenir plus intéressants avec des leçons virtuelles, à travers une vidéo ou en utilisant une tablette.

La technologie prépare les apprenants au futur :

L'étude a montré que 9 étudiants sur 10 ont indiqué que l'utilisation de la technologie dans la salle de classe les aiderait à se préparer à l'avenir numérique. Ces compétences du 21e siècle sont essentielles pour réussir à notre époque. Les emplois

qui n'ont peut-être pas eu de composante numérique dans le passé peuvent en avoir un maintenant. L'éducation ne consiste pas seulement à mémoriser des faits et acquérir du vocabulaire, mais aussi à résoudre des problèmes complexes et à collaborer avec d'autres personnes sur le marché du travail. Ed-tech dans la salle de classe prépare les étudiants pour leur avenir et les met en place pour cette utilisation croissante du numérique.

Taux d'assimilation amélioré :

Les perceptions des apprenants dans l'étude croient que la technologie les aide à mieux retenir l'information. Selon différentes études. Dix-huit élèves de 2e année ont été mis au défi de réaliser un projet PowerPoint sur un animal. Seize des 18 étudiants se sont souvenus de plus de faits sur l'animal après avoir terminé la présentation. Ces résultats montrent que la technologie aide en effet les élèves à se souvenir de ce qu'ils apprennent.

La technologie d'aujourd'hui permet aux apprenants d'apprendre à leur propre rythme. Par exemple, presque toutes les applications permettent une instruction individualisée. Les élèves peuvent apprendre en fonction de leurs capacités et de leurs besoins. Cette forme d'enseignement est également intéressante pour l'enseignant, car elle lui donne le temps de travailler individuellement avec des élèves qui éprouvent des difficultés.

Se connecter avec les étudiants :

La technologie occupe une place importante dans la vie des étudiants. Quand ils ne sont pas à l'école, à peu près tout ce qu'ils font est relié d'une manière ou d'une autre à la technologie. En intégrant la technologie dans la salle de classe, les enseignants changent leur façon d'enseigner (conférences six heures par jour) et fournissent aux étudiants les outils qui les mèneront au XXIe siècle. La technologie a également le pouvoir de transformer l'enseignement en introduisant un nouveau modèle d'enseignement connecté. Ce modèle relie les enseignants à leurs élèves et au contenu professionnel, aux ressources et aux systèmes pour les aider à améliorer leur propre instruction et à personnaliser leur apprentissage.

La technologie change d'une minute à l'autre, et en tant qu'éducateurs, nous devons suivre l'évolution du temps pour mieux préparer nos élèves à ce monde en constante évolution. Nous avons vu à quel point l'intégration de la technologie dans la salle de classe avait des avantages. Il est important de noter que les processus d'apprentissage

traditionnels sont tout aussi essentiels. Prenez le temps de vous renseigner sur chaque élément de technologie électronique que vous intégrerez dans votre classe. Lorsque vous le faites, vous constaterez que la technologie peut avoir un impact profond sur l'apprentissage de vos élèves.

Exemples :

Nous citerons quelques-uns remarquables exemples pour vous donner une image plus réaliste de l'ensemble du scénario. Voici la liste avec les références originales :

The Flipped Classroom: Cette approche technologique populaire est maintenant accessible à tous. C'est une pratique dans laquelle les élèves regardent des vidéos de conférences à la maison et les enseignants les discutent en classe. Il s'est traduit par une performance remarquablement meilleure des élèves, avec une amélioration notable dans les résultats. Les élèves peuvent maintenant apprendre à leur propre rythme et économiser du temps pour l'interaction.

La technologie s'est révélée efficace pour rendre les élèves plus réceptifs aux langues. Il y a trois technologies remarquables qui, à mon avis, devraient être mises en lumière. L'apprentissage géré par ordinateur est un programme qui utilise des ordinateurs pour évaluer l'apprentissage des élèves en langues et les simuler avec du matériel approprié, sur lequel ils peuvent travailler pour noter et recevoir un tableau de leurs progrès pour l'auto-évaluation; Des modèles complets tels que Cognitive Tutor et I Can Learn utilisent des instructions assistées par ordinateur ainsi que des activités non informatisées pour que les élèves apprennent les langues. La technologie CAI supplémentaire consiste en une instruction assistée par ordinateur (CAI) individualisée pour fournir des instructions supplémentaires aux niveaux évalués des élèves. Les résultats indiquent que les applications de technologies éducatives produisent un effet positif sur la réussite des élèves en langue.

Voici cinq façons dont la technologie peut améliorer l'apprentissage, tant dans l'apprentissage formel que dans des contextes informels. Chacun est accompagné d'exemples d'apprentissage transformé en action.

1. La technologie peut permettre un apprentissage personnalisé ou des expériences plus engageantes et pertinentes. Conscients des objectifs d'apprentissage, les enseignants pourraient concevoir des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'une classe de choisir un programme parmi d'autres expériences d'apprentissage tels que l'écriture, L'essai, la production de médias, la création de sites Web, la collaboration avec des experts à travers le monde, la collecte de données - Une telle

technologie active les expériences d'apprentissage qui peuvent être plus attrayantes et pertinentes pour les apprenants.

2. La technologie peut aider à organiser l'apprentissage autour de défis du monde réel

Et par l'apprentissage par projet - en utilisant une grande variété d'apprentissage numérique: dispositifs et ressources pour montrer la compétence avec des concepts complexes et renfermés. Plutôt que d'écrire un rapport de recherche pour être lu seulement par son enseignante et un petit groupe de camarades de classe, un étudiant pourrait publier ses conclusions en ligne

3. La technologie peut aider l'apprentissage à aller au-delà de la salle de classe et à tirer parti de possibilités d'apprentissage disponibles dans les musées, les bibliothèques et d'autres milieux extrascolaires.

Des événements coordonnés tels que Global Read Aloud permettent aux salles de classe de partout dans le monde à se rassembler grâce à l'alphabétisation. Un livre est choisi, et les salles de classe participantes ont six semaines dans lesquelles les enseignants lisent le livre à haute voix aux étudiants, puis se connecter de leurs salles de classe à d'autres participants à travers le monde. Bien que le livre soit le même pour chaque élève, l'interprétation, les pensées et les connexions sont différentes. Ce paramètre aide les apprenants à travers l'expérience partagée de la lecture et construit une perception d'apprenants comme existant dans un monde de lecteurs. L'expérience partagée de la connexion mondiale montre que lire peut mener à une compréhension plus profonde non seulement de la littérature, mais aussi de leurs pairs avec qui les élèves apprennent.

4. La technologie peut aider les apprenants à poursuivre leurs passions et leurs intérêts personnels. Un apprenant qui apprend le français, à lire les œuvres de VICTORE HUGO dans la langue originale et un apprenant qui recueille des données et crée des visualisations de modèles sont l'apprentissage des compétences qui sont d'un intérêt unique pour eux. Cette capacité à apprendre des sujets d'intérêt personnel enseigne aux élèves à pratiquer l'exploration et la recherche qui peut aider à installer un état d'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie.

5. L'accès à la technologie, quand il est équitable, peut aider à combler le fossé numérique et rendre les possibilités d'apprentissage disponibles pour tous les apprenants. Un apprenant adulte avec un nombre limité l'accès physique à la formation continue peut améliorer les compétences en tirant parti des

programmes en ligne pour gagner de nouvelles certifications et peut accomplir ces buts indépendamment de l'endroit.

Comment réussir un tel enseignement ?

1. Veiller à ce que les étudiants et les éducateurs aient un accès Internet à large bande et une connexion sans fil adéquate la connectivité, avec un accent particulier sur l'équité d'accès en dehors de l'école. Bien que la connectivité elle-même n'assure pas l'utilisation transformationnelle de la technologie pour permettre l'apprentissage, le manque de connectivité l'exclut presque certainement.
2. Assurez-vous que chaque élève et éducateur dispose d'au moins d'un dispositif d'accès à Internet et logiciels et ressources pour la recherche, la communication, la création de contenu multimédia et la collaboration pour l'utilisation dans et hors de l'école.

Ce n'est que lorsque les apprenants ont les outils nécessaires pour mener à bien ces activités qu'ils peuvent réaliser pleinement la capacité des technologies de l'éducation.

3. Soutenir le développement et l'utilisation de matériels éducatifs sous licence ouverte pour promouvoir les opportunités innovantes et créatives pour tous les apprenants
4. Ébaucher des plans de durabilité pour les problèmes d'infrastructure qui incluent des mises à niveau de câblage et l'accès sans fil ainsi que des plans de renouvellement de l'appareil et des sources de financement durables tout en assurant la sécurité et la protection des données des apprenants. Comme les institutions éducatives étatiques et locales s'efforcent de combler le fossé numérique existant, elles devraient élaborer des plans pour la mise à niveau de l'infrastructure nécessaire pour répondre aux besoins des augmentation de la demande des utilisateurs ainsi que des vitesses nécessaires à l'utilisation des technologies en évolution. Les plans devraient inclure des systèmes et des stratégies spécifiques pour la protection des données.
5. Inclure une formation à la cyber-sécurité pour les élèves.

Bibliographie :

BEZIAT, J. (2003). Technologies informatiques à l'école primaire. De la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante. Contribution à l'étude des modes d'inflexion, de soutien, d'accompagnement de l'innovation, thèse de doctorat, Université Paris5, 480 p.

BIGOT, R. (2006). Le fossé numérique se réduit mais reste important, enquête Credoc consommation et mode de vie n°191-mars 2006. <http://www.credoc.fr/pdf/4p/191.pdf> (visible en mars2007)

BLONDEL, F.-M., BRUILLARD, É. (2007). Comment se construisent les usages des tic au cours de la scolarité ? Le cas du tableur, in TICE : l'usage en travaux, PUIMATTO (2007), pp.139-148.

BLOOM, B.S., et al. (1982). Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif, traduction de M. Lavallée, Presse Universitaire du Québec.

GÉRARD, A. (1997). Multimédia et Réseaux dans l'éducation, un présent pour l'avenir, rapport, Sénateur du Finistère, pour le Premier ministre, mai 1997.



**Centre universitaire d'Aflou
BP 306 Aflou**