

مارس
2011
2012



DIALOGUE MEDITERRANEEN

Revue académique spécialisée dans les sciences Humaines
et sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les
études orientalistes de civilisation du Maghreb Islamique
Université Djillali Liabes Sidi Bel Abbés - Algérie

N° 03
04

N° 03 - 04
Mars 2011 - 2012

DIALOGUE MEDITERRANEEN

Mars
2011
2012

ISSN 1112-945X

Dialogue Méditerranéen

Revue académique spécialisée dans les sciences Humaines
et sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les
études orientalistes de civilisation du Maghreb islamique
Université Djillali Liabes Sidi Bel Abbés- Algérie

N°3 - 4

Mars 2011-2012

ISSN : 1112-945X
Dépôt légal : 4402-2009

Dialogue Méditerranéen

Revue académique spécialisée dans les Sciences Humaines et
sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les études
orientalistes de civilisation du Maghreb Islamique

Directeur de la Revue

Pr. Hanifi HALAÏLI

Rédacteur en chef

Dr. AEK Sahnouli

Comité de la rédaction

Dr. Brahim LOUNICI
Dr. Bel Abbes MISSOURI
Samir Med AYAD

Dr. Hmida Ben Brahim
Dr. Mohamed MELOUK
Dr. Benatou BELBRAOUATE

Comité consultatif

Pr. Abd El Hamid Hadjjet (univ-Tlemcen)
Pr. Abd El Aziz Laredj (univ- Alger)
Pr. Hmida Amiraoui (univ-L'émir AEK)
Pr. Ibrahim Sadsoui (univ Tunis)
Pr. Daho FAGHROUR (univ-D'Oran)
Dr. BOURICHE Riad (univ- Constantine)
Pr. ABD el Karim BOUSSAFSSAF (univ-Adrar)
Pr. Saleh FERKOUS (univ-Ghelma)
Pr. Mohamed SAHBI (univ-D'Oran)

SOMMAIRE

Fadel, Lakhdar: Considérations anthropologiques sur les Capsiens, peuple épipaléolithique du Maghreb oriental.....	P. 04
Pr. Hanif HALALI: L'expulsion des morisques d'Espagne en 1609 « Purification ethnique ».....	P. 24
Dr. Nouail, Ghoulil: le défi de la traduction aujourd'hui.....	P. 32
Dr. Bouetfika Yamina: Les Algériens et leurs Langues.....	P. 38
Dr. MISSOURI, Mohamed: Les langues de spécialités et la traduction: entre besoins et utilité.....	P. 48
Dr. BEN BRAHIM, Hmida: Du personnage à l'ETRE: ou le récit est une ontologie.....	P. 51
BOUAZRI, Fatima: L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorise la motivation.....	P. 78
Pr. BOURICHE Riadh: Government and producing public policy.....	P. 88
Dr. Bouetfika Yamina: MODÉLISATION DE LA FORMATION ET FORMATION À LA PRATIQUE RELEVÉE.....	P. 107

Considérations anthropologiques sur les Capsiens, peuple épipaléolithique du Maghreb oriental

FADIL LAKHDAR
Université DE Mascara.

1-Extension géographique du territoire des Capsiens :

La civilisation Capsienne est apparue dans le Maghreb en épipaléolithique vers le début du huitième millénaire (7350av.J.C.) et a subsisté jusqu'à la fin du V^e millénaire(environ4390av.J.C.),ces dates assignent donc, provisoirement au Capsien une durée de 2 millénaires. Son aire d'extension géographique est différente. A l'origine elle fut surtout connue dans la région de Gafsa, d'où son nom de Capsien (de Capsa, nom antique de la ville)¹. Le peuplement Capsien s'est avéré très dense dans la zone de Cherfa, Teldjène et Rass El-Euch. Ils totalisent environ une superficie de 2000 km² et 233 gisements ont été revus ou découverts². Le développement des recherches archéologiques permet ensuite de localiser le Capsien bien au delà de cette cellule initiale: à l'Ouest il ne dépasse pas Bordj-bou-Argerdj. Son présence est soupçonné autour du Hodna ou les escargotières semient nombreuses. L'Aurès ne paraît pas avoir été occupé. L.Balout mentionne, entre Negrine et Biskra, la présence d'un Capsien diffus, car aucun gisement n'y est connu. Enfin, grâce aux travaux de J.Bobo et J.Morel, on peut placer un faciès particulier du Capsien autour d'El-Oued.³

C'est surtout grâce aux travaux de P.Cadenat que l'on doit la reconnaissance du capsien autour de Tiarret. Celui-ci fut d'abord signalé dans trois stations : Cubitus, Kef-Torné, Ain-Cherita et enfin à Sidi Hosri. Le gisement de Ain -Keda, fouillé par R.de Bayle des Hermiers, serait aussi attribuable au Capsien⁴.

Pour l'instant on ne connaît pas de Capsien au Maroc⁵. Malgré la présence de pièces de style capsien on ne peut faire état du gisement de l'Ain-Fritissa situé dans la vallée de la Moulouya à cause du mélange de l'outillage: il est donc plus prudent, pour l'instant, de placer sur le méridien de Tiarret la limite

occidentale de l'aire d'extension du capsien.⁶ Le Capsien n'atteint jamais les régions septentrionale, ni la proximité des rivages, ni les Hautes Plaines algéroises et oranaises⁷. En aucun point la mer n'est atteinte, ni au Nord dans le Tell qui est libyromaurusien, ni surtout à l'Est en Tunisie. Ces limites septentrionales coïncident donc avec les premiers contreforts de l'Atlas.⁸

L'hypothèse, généralement acceptée, est que la propagation du Capsien s'est faite à partir de la zone steppique algéro-tunisienne : « On ne sait comment expliquer cette diversité capsienne autrement que par une colonisation lente, avec tout ce que cela comporte d'altération en s'éloignant de la cellule initiale ».⁹

Les gisements Capsiens se trouvent surtout à l'air libre. Ils apparaissent comme des monticules noirâtres qui renferment des pierrailles apportés et une grande quantité de coquilles d'escargots.



Figure 1: Le territoire des Capsiens

d'où le nom d'escargotières, mot forgé par Latapie en 1909 pour rendre compte de l'abandon des coquilles d'escargots qui s'y trouvent.¹⁰

les autochtones les appellent des *Rammalyot*, c'est à dire des cendrières. Leur principale caractéristique est en effet d'être constituées par des cendres, à celles-ci se joignent des pierres brûlées, généralement calciques, utilisées pour obtenir l'ébullition des liquides suivant la méthode des peuples polynésien.¹¹

II- Faune et Flore associées aux Capsiens :

Les mammifères associés au Capsiens, qui ne comprennent plus les derniers éléments spéciaux tels *Rhinoceros merckii* *Hippopotamus major* indiquent une tendance vers l'aridité. La flore déterminée par les savants R. Le Dû, L. Saccardy (1948) et S. Santa (1952) d'après des débris végétaux et

cylindriques destinés à contenir de la poudre d'ocre ou d'astimoine ; leur plumes enfin étaient recherchées pour la parure.¹⁷

III-Morphologie des hommes capsiens :

Les squelettes découvertes dans les gisements capsiens n'ont pas encore donné lieu à des descriptions précises. On connaît cependant les hommes capsiers qui, comme ceux de Mechtel-Affou, sont des *Homo sapiens*. Mais ils composent une ethnie différente de celle de Mechtel. Par la conformation générale de leur squelette ils sont proches des Méditerranéens actuels on les appelle pour cette raison des Protoméditerranéens.

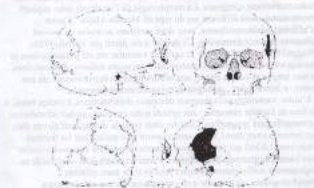


Figure 2: Profil crâniens de l'Homme Capsien

Dans son ensemble l'homme capsien est moins rude, moins archaïque que son proche parent Ibéro-nausien. Les reliefs osseux sur lesquels s'insèrent les muscles (à la nuque, sur les mâchoires) sont moins puissants. Le contour du crâne est ellipsoïdal ; le front plus élevé. Le bourrelet inter orbitaire est à peine marqué ; les mâchoires sont moins puissantes.¹⁸ En 1949 fut découverte dans l'escargotière du chenal à l'est de Tébeïsa et à 5 km à vol d'oiseau de la frontière tunisienne, près du col de Bekkaria, par

L. Balout et E. Serée de Roch, un squelette d'homme capsien. Une des datations radiométriques faites à partir d'échantillons de coquilles d'hélice recueillis au gisement, indique un âge de 6580 ± 100 BC¹⁹.

Par l'ensemble de ses caractères, notamment sa dolichocranie, ses orbites carrées, son nez de largeur moyenne, ses grandes dimensions crâniennes, ses reliefs faciaux assez marqués, sa stature élevée, ses proportions corporelles, cet homme se rattache au type proto-méditerranéen. Celui-ci paraît comporter en Afrique du Nord à l'époque épigéolothique deux variantes ou sous-types que l'on rencontre essentiellement dans les escargotières de la région orientale de l'Algérie²⁰, et dont la morphologie offre une grande diversité indiquant que la population de cette époque était indiscutablement composite. La morphologie de l'un de ces deux espèces fondamentalement différents, est du type de Mechta-Afalou, l'autre d'affinités méditerranéennes, avec deux variantes au moins du second élément proto-méditerranéen. Ce dernier a été décrit par Vallois (1950), Briggs (1953), Chiari (1973) et ses deux variantes ont été précisées dans ce dernier travail : l'une (type 1) comprenant des sujets dolicho- à mésocrânes, à face longue et voûtée élevée, aux orbites méso- à hypsiconques, au nez méso- à leptorhinien, orthognates ou modérément prognathe.²¹

L'autre variante (type 2) groupant des sujets dolichocrânes, à voûte basse, à la face de hauteur moyenne ; aux orbites méso conques, au nez mésorhinien, éventuellement prognathes. Chez les deux types la stature était élevée chez les hommes (moyenne 1,76m), sensiblement plus petite chez les femmes (moyenne 1,63m) qui présentaient une certaine gracilité comparative aux hommes nettement plus robustes. Parmi les restes dont on possède un signalisation suffisamment complet pour évaluer leurs affinités morphologiques, on constate que, contrairement à une opinion assez répandue, le type de Mechta-Afalou est loin d'être rare dans les gisements capsiens, mais que, sauf à Medjet II où il semble qu'on puisse considérer comme mechtolide la femme n° 4 et les trois autres sujets comme des proto-méditerranéens.²²

Dans l'état actuel de nos connaissances, le premier type semble davantage représenté en Afrique du Nord que le second dans les gisements capsiens. Ces Proto-méditerranéens apparaissent fondamentalement différents des hommes épipaléolithiques du type de Meeha-Afrou. La comparaison des différences essentielles entre eux, montre effectivement une assez grande dissimilitude bien que l'on note plusieurs dispositions spéciales communes qui présentent un certain intérêt, car elle indiquent qu'il existait malgré tout des affinités entre les deux types.²³

IV- Environnement et mode de vie :

1- Habitat :

Les hommes capsiens ont vécu dans des paysages qui sont aujourd'hui les plaines steppiques du Maghreb. Plus rarement ont-ils retrouvé dans le Tell ; jamais sur le littoral. Ce paysage d'élection n'a pas dû sensiblement changer depuis cette époque : peut-être était-il un peu plus verdoyant. Le mode d'habitat prédominant est l'habitat de plein air ; mais les capsiens n'ont pas ignoré l'habitat sous abri rocheux (abri du Rellai, Columnata). Il est probable que leurs campements en plein air étaient protégés des intempéries.²⁴

Ces campements souvent situés à proximité des mouds et des sébkhas se reconnaissent aujourd'hui à des buttes d'accumulations des déchets. Ce sont des amas, de dimensions variables souvent de contour ellipsoïdal, constitués par les cendres des foyers, des charbons, des pierres, des restes d'ossements d'animaux, de très nombreux escargots, des outils en pierre ou en os, des objets de parure ; parfois même on a procédé à une ou plusieurs inhumations dans ou sous l'escargotière, comme c'est le cas à l'Ain Dokkam par exemple²⁵. Les gisements capsiens n'ont pas tous la même composition et ceci n'a pas été suffisamment signalé.²⁶

Les Capsiens n'ont pas délibérément fui les fonds de plaine et les cuvettes ; ainsi à Chéria une escargotière située à 25 m à peine d'un marais qu'elle dominait de 0,75 m à 1 m fut dispersée par les inondations de mars 1948. Quelle que soit leur situation topographique, qu'ils colifient un mamelon ou soient accrochés à un versant, les gisements capsiens n'ont

juqu'à ce jour révélé aucune structure visible d'habitat, et nous sommes sûrs que les Capsiens ne construiraient pas de cahanes en pierres plus grosses.²¹

La masse parfois considérable de pierres calcinées qui forment la chape des escargotières n'a jamais servi à élever des murs. Tout indique donc que la demeure capsienne n'était qu'un fragile abri, simple hutte ou paravent fait de branchages ou de roseaux entrelacés.

Un seul document, d'interprétations difficile, révèle peut-être l'aspect de ces abris capsiens. C'est un galet gravé trouvé à la surface de l'escargotière démantelée de l'Oued Saffa (Séif)²². La gravure représente un tectiforme qui donne peut-être par sa forme générale l'image d'une hutte légère qui ne semait guère différente des abris des Boshimaïs.²³



Figure 3: Galet gravé de l'Oued Saffa (R. de Séif)

Il serait intéressant de savoir si les capsiens occupaient le site d'une manière continue ou discontinue, et dans ce dernier cas si un long intervalle de temps séparait deux occupations successives. L'examen des dépôts archéologiques conduits à préférer l'hypothèse d'une occupation ininterrompue des lieux.²⁴

2- Système alimentaire :

Les Capsiens consommaient la viande des animaux tués à la chasse comme en témoignent les os trouvés dans les foyers. Mais ils ont été aussi des mangeurs d'escargots dont les nombrables coquilles constituent l'essentiel de l'escargotière. Comme leur prédécesseurs les Mochnoïdes, ils ont dû recourir à la cueillette de plantes, racines ou baies sauvages comestibles. Ce sont aussi des chasseurs qui vivent de la cueillette des fruits

de mer ou des escargots terrestres, et qui complètent leur menu par des nourritures végétales sauvages.³¹

Les coquilles d'escargots entrent pour 3544% dans la composition des dépôts Capsiens ; il y en a 200 m³ représentant 75 à 80 millions d'individus à Dra-Mta-el-Abiod, escargotière d'importance moyenne, située à 26 km au sud de Tebessa ; il y en a 3000m³, représentant 300 à 320 millions d'individus au Khanguet-el-Mouhaad, escargotière exceptionnellement importante, proche de la frontière tunisienne. D'un site à l'autre, les espèces dominantes varient, mais elles sont toujours représentatives de la malacofaune de l'environnement.³²

Les escargots constituent un aliment sain, pauvre en lipides (0,8% à 1%) mais en protéides (moyenne 15%) et en sels minéraux, de valeur calorique moyenne/90. Comment ont-ils été mangés ? Quand les animaux sont vivants, il est difficile de les extraire sans briser la coquilles, or, celles-ci sont entières et intactes dans les gisements. Ils ont probablement été cuits ou noyés. Nous pas directement grillés sur les braises dont les Capsiens disposaient cependant en abondance, puisqu'à de rare exception près, les tests ne sont pas calcinés (moins de 3% de tests calcinés à Dra-Mta-el-Abiod, soit à peu près exactement le pourcentage de silex accidentellement brûlés 2,6%). Ils ont été vraisemblablement bouillis.³³

Dans les gisements capsien ou la faune a été étudiée nous pouvons connaître avec une approximation suffisante la tenue par l'élécaphe dans l'alimentation coréenne, ainsi à Medjer II (région de Senil) si on exclut les carnivores et les rongeurs, l'antilope bubale représente suivant les niveaux 37 à 68% des débris osseux recueillis au cours des fouilles, soit 52,5% en moyenne. Elle représente à Dra-Mta-el-Abiod, 69% du gros gibier, 43% du gros et moyen gibier. Sans être aussi écrasante que celle du mouflon à Tamar Hat, cette prédominance est remarquable. De plus, les classes d'âges des bêtes abattues manifestent un déséquilibre comparable. Sur les 35 dents de Dra-Mta-el-Abiod, 41 sont de première dentition, aucune des 94 dents définitives ne porte de trace d'usure ; en particulier les M 3 ont leur crêtes d'emails intactes. Le renouvellement de la première dentition s'effectuant, chez les antilopes, entre la deuxième et la quatrième année, on peut estimer que l'âge moyen d'abattage tourne autour de 3 ans. Ce choix délibéré de

jeunes bêtes est, pour E.Higgs, une preuve de la domestication de l'espèce. En faveur de cette thèse, on pourrait aussi tirer argument du fait que toutes les parties du squelette sont représentées dans l'escargotière, y compris les côtes et le bassin, ce qui implique que l'animal entier a été dépecé sur l'habitat, alors qu'il s'agit d'un gibier pesant (80 à 120 kg) et qu'il n'est pas dans les habitudes des chasseurs ne disposant pas de bœs de somme, de transporter un tel gibier, des lieux d'abattage aux lieux de consommation, ils se contentent d'en prélever les parties nobles : la tête et les membres, et c'est ce que les Capsiens eux-mêmes ont fait pour le bœuf primitif et l'*Equus mauritanicus* qui étaient toutefois bien plus lourds.²⁴

Comment était consommée la viande du gibier ? Certainement cuite. Mais cuite comment ? les débris osseux calcinés sont rares (environ 2,5% à Dra-Mta-el-Ma-el-Ahiod) et ceux qui ont subi l'action du feu sans être soumis à calcination, tels comme Les coquilles d'œufs d'autruche non gravés²⁵, ne sont eux-mêmes pas très nombreux (15&20%). Il semble que ces hommes n'aient que rarement pratiqué la cuisson directe, à la chaleur des braises, de quartiers de gibier avec leur os. Aussi avaient-ils d'autres possibilités : rôtir l'animal entier dans sa peau à la manière des Aborigènes d'Australie.²⁶

La rareté des traces laissées sur les os par les outils de silex ne prouve pas qu'il n'y a pas eu de décarnisation mais seulement que le découpeur était habile et expérimenté. Les petits animaux (lièvre, tortue) ont probablement été boisés car les os en sont toujours intacts, quant aux gros os, ils ont été systématiquement brisés pour en extraire la moelle.

La masse du gibier consommé peut être évaluée approximativement à partir de l'inventaire des restes faunistiques et de la détermination du nombre minimal des individus de chaque espèce. Ce moyen d'approche a permis d'estimer que le gibier représenté à Dra-Mta-el-Ma-el-Ahiod a fourni quelque 6000 kg de chair comestible, contenant 2700 kg de protéides et 164.10⁶ calories.

Additionnées, les ressources tirées des escargots et des vertébrés de ce dernier site totalisent 50000 rations individuelles quotidiennes de protéides et seulement 74500 rations caloriques. Cette déficience énergétique a été comblée par les repas pris hors de l'habitat et par les ressources invisibles.

empruntées aux invertébrés et surtout au règne végétal. Pour l'ensemble de la population capsienne, la chasse aurait fourni au moins les 5/6 de l'approvisionnement en chair animale, les escargots au plus 1/6.³⁷

Les Capsiens, ignorant la céramique, ont dû utiliser des récipients creusés dans le bois ou faits de cuir, de membranes animales ou de fibres végétales dont l'eau était portée à la température convenable, soit par immersion de pierre préalablement chauffée, une partie des pierres mêlées aux cendres ayant pu servir à cet usage. On ne constate pas sans surprise qu'ils ont préféré un mode de préparation infiniment plus long et plus compliqué à la rapide et facile cuisson directe sur les braises.³⁸ La comparaison de quelques sites capsiens (comme celles de Damous-el-Ahmar à Tébessa et la grotte Capellen dans l'Aurès) souligne l'identité des restes de nourriture, dans les deux sites. C. Roubet conclut que les hommes Capsiens pratiquaient la chasse tant dans la forêt autour du site que sur les plateaux et dans les plaines voisines, et devaient vraisemblablement aussi élever parallèlement chèvres et moutons, contribuant ainsi à l'instauration d'un régime pastoral dans les montagnes tébessiennes.³⁹

Les habitants des abris de Damous-el-Ahmar, furent semble-t-il, des pasteurs semi-nomades, possédant de petits troupeaux de moutons et de chèvres domestiqués et vécurent vraisemblablement comme les pasteurs voisins de l'Aurès du IV^e Millénaire, occupant saisonnièrement leurs abris sous roche, sur les pentes du Kef-el-Ahmar, récoltant après les pluies de printemps et d'automne des milliers de mollusques terrestres, si nombreux dans le site.⁴⁰

Bien que les renseignements qu'on en tire soient inévitablement incomplets, les données recueillies au cours des fouilles montrent donc que les Capsiens avaient fondé leur économie sur l'abattage des vertébrés et sur la cueillette ou le ramassage⁴¹. La chair des vertébrés, tout au moins de ceux qui sont représentés dans les dépôts archéologiques, n'a pu fournir qu'une partie des ressources alimentaires qui étaient aux Capsiens. Il est possible qu'ils aient été sédentaires ; il est possible aussi que les impératifs de la chasse et de la cueillette aient imposé à certains d'entre eux des

déplacements saisonniers, à l'intérieur d'un territoire dont pour l'instant les limites n'apparaissent pas.⁴²

3. Sépultures et rites funéraires :

Les documents variés recueillis dans les escargotières permettent de restituer certaines coutumes funéraires Capsiennes. Tout comme les Ibérocausiens, les hommes Capsiens enterrent leurs morts : les squelettes inhumés dans les escargotières sont souvent entiers (en connexion anatomique) et parfois ocrés ; ils sont recroquevillés sur le côté généralement. Mais il est fréquent de retrouver des ossements humains dispersés attestant qu'il y a eu alors une inhumation secondaire. Très curieuse et propre aux Capsiens, est la pratique du réemploi d'ossement humains. Les fouilles ont fourni, des différents gisements, des fragments d'os humains qui ont été aménagés après la mort de l'individu : à Colummata (l'actuelle village de Sidi Hosri, W. de Tisret) été une mandibule dont les branches mortantes ont été sciées ; à Mechta-el-Arbi des fragments crâniens (frontal et occipital) ont été sciés, polis et perforés ; un péroné humain poli est transformé en poignard ; à Medjerli (à l'est de Tébessa) un occipital scié et poli ; des dents portent des rainures autour de la racine.⁴³



Figure 4 : Crâne trapèze de Paul Sauer, région d'Ain Beida

Les escargotières renferment souvent des restes humains. Dans certains cas (Bekkaria, Meshta el-Arbi, Medjezzil), le nombre d'individus reconnus en cours des fouilles justifierait l'usage du mot nécropole pour désigner ces gisements⁴⁴.

La pratique de l'inhumation dans l'habitat indène explique cette fréquence. Il n'y a pas de posture funéraire originale ni de règle appliquée universellement dans les inhumations faites dans les escargotières capsiennes. Dans un même gisement, comme celui de Medjezzil, on trouve aussi bien la désarticulation dans une position forcée, le décubitus latéral fléchi, le décubitus dorsal allongé. A en juger par les situations stratigraphiques des sujets à Medjezzil, de Medjez I, des squelettes d'Ain Dookam et de Dakhla es-Saadane, il semble que la contractée ou

fermement béthle ait été surtout donnée aux époques anciennes puisque ces squelettes gisaient sous les escargotières ou dans les couches profondes.⁴⁵

La position donnée aux membres antérieurs est également très variable : tantôt l'une des mains est posée sous la face ou ramenée vers la bouche, tantôt les bras sont ramenés sur la poitrine ou allongés le long du corps. L'orientation est aussi diverse que les positions données aux cadavres. La pratique de décarisation et l'inhumation secondaire formellement reconnaissable dans l'Ibéro-mauritanien de Columbaia sont peu fréquentes dans le Capsien (le km3200).

Cependant les capsieniens n'hésitent pas à creuser de véritables fosses dans les alluvions consolidées comme à Medjez. A Dakhlat es-Sadane, après avoir déposé un corps décapité dans une légère dépression du sol, les hommes capsieniens le recouvrent de terres rapportées et d'un lit formé d'une quinzaine de pierres. L'absence de stèles, de tumulus ou de tout autre repère dans les escargotières permet de penser que les hommes capsieniens étaient enterrés sous leur huttes de branchages. Plus systématiques est le dépôt d'offrandes funéraires et en premier lieu d'une provision d'ocre, généralement au voisinage de la tête. A Medjez II, H. Cango-Fabrer a pu noter que la tête et le visage d'un enfant avait été découvert d'ocre, fard, poudre ou peinture on ne sait, mais c'est bien le cadavre et non les os décharnés qui avaient reçu cette parure colorée dont l'usage est quasi-universel.⁴⁶

D'autre fois, l'ocre rouge était déposée en couche plus au moins continue au dessus du corps déjà inhumé. A l'Ais Kéda, à Dakhlat es-Sadane et à Bekkaria des dépôts d'ocre sous forme de blocs bruts, de crignons calibrés ou de fard préparé après grillage, ont été signalés dans les sépultures.⁴⁷ L'utilisation massive de l'ocre par les populations capsieniens, a conduit E.G. Gobert à érigerait son emploi en un rite. Il évoquait surtout l'association sang-rouge-source du vie et insistait sur l'usage que des populations actuelles, Esquimaux et Australiens, en font aujourd'hui.⁴⁸

Les inhumations en caisson, la position bien établie des squelettes en décubitus latéral contracté s'accompagneront dans un cas au moins de dépôts d'ocre rouge, et d'offrandes déposées dans une bouteille de céramique à fond

conique. Architecture de la sépulture, soins donnés au cadavre au moment de son inhumation et offrandes postérieures témoignent du souci d'honorer les morts.²⁰

4-Coutumes :

Les coutumes propres au vivant sont plus difficilement perceptibles. Il est très probable que les Capsiens peignaient leur corps et peut-être même le tatouaient. Ont-ils empruntés aux Metcha la pratique de l'avulsion dentaire ? Nous l'ignorons²¹. En tout cas, chez les hommes capsiens, la mutilation dentaire était une pratique courante. L'avulsion mixte des incisives au maxillaire et à la mandibule était généralement pratiquée, plus souvent chez les femmes que chez les hommes (pourcentage d'avulsion chez 15 hommes: 46,6% chez 18 femmes 77,7%).²²

IV-Manifestations artistiques :

La contribution des hommes Capsiens au développement des civilisations préhistoriques se marque dans un domaine particulier : celui de l'art. Certes il est malaisé de tracer une limite qui assignerait à tel objet une fonction utilitaire, à tel autre une fonction esthétique. On conviendra cependant que l'un est un objet utilitaire (arme, outil) ; la fonction immédiate de l'autre n'apparaît pas clairement.

1-Pierres gravées :

Quoiqu'il en soit, avant les Capsiens, ils ne semble pas que les hommes préhistoriques du Maghreb aient ressenti le besoin de tracer sur la pierre, l'os, l'os d'autruche, des figures qui ont du avoir un sens qui aujourd'hui nous échappe.²³

La décoration des outils en os polis et des os d'autruche, pour modestes qu'en soient les thèmes, traduit déjà ce goût « esthétique ». Il arrive que certains poinçons en os polis présentent des incisions parallèles, des lignes verticales ou obliques. Quant aux fragments d'os d'autruches, nombreux sont ceux qui portent des décors géométriques gravés (parfois ce sont de simples lignes droites, courbes ou brisées ; mais le décor peut être plus complexe : hachurés, festons, chevrons, cercles, etc.....).²⁴

Il convient de signaler ici le cas, exceptionnel, de l'œuf d'autruche décoré trouvé au gisement de l'Oued Mengoub (Oued Djellal au sud-est de Tébessa, et à Medjez Il sur la frontière algéro-tunisienne). Ici, l'artiste a enduit d'ocre rouge la face interne d'un grand fragment. Puis il a tracé le profil d'un animal (probablement un bovidé) : enfin il a enlevé par grattage la couleur qui était à la silhouette. Il ne reste de cette œuvre remarquable que des fragments figurant la patte arrière, l'arrière train, le ventre et la queue de l'animal.²⁴

C'est à El Mekta (près de Gafsa, en sud tunisien) qu'apparaissent les premières œuvres de sculptures sur pierre. Certaines sont interprétées comme des représentations sexuelles, d'autres sont peut-être des têtes d'animaux (cheval) ou des masques représentant un masque humain. Mais une sculpture mérite de prendre place parmi les grandes réussites de l'art préhistorique naissant.

Il s'agit selon toute vraisemblance d'une tête humaine dont les cheveux sont coupés courts sur le front et flottent à l'arrière. Le visage n'est pas sculpté mais porté des incisions. Le sommet de la tête est décoré de bandes d'ocre rouge. Les Capsiens ont aussi utilisés les parois rocheuses, les dalles, les gros blocs, comme supports de leurs œuvres d'art.²⁵

Une pierre parallélépipédique porte sur l'une des faces deux gravures de regards, vus de profil. On constate facilement que l'exagération de la longueur des parties est fréquent dans l'art rupestre capsien particulièrement dans l'Algérie orientale. Une seconde figure, très maladroite occupe le registre supérieur et représente vraisemblablement le même type animal.

Il est juste de penser que les coquilles d'œuf d'autruche étaient souvent gravées comme l'atteste la variété des décors relevés sur les tests.

L'association de ces décors entre eux répond vraisemblablement à des compositions structurées, mais rien ne permet d'identifier des figurations animales.²⁶ Peinture, sculpture, gravure sur pierre, os ou œuf d'autruche autant d'activités originales. À mettre au crédit de l'humanité capsienne. Les hommes du Néolithique, au Maghreb comme au Sahara, porteront bientôt cet art à un grand degré de perfection.²⁷



Figure 8 : Tasse d'œuf d'autruche du capien de la région de Tébessa

2-La parure corporelle :

S'ils ont peint ou tatoué leur corps, les Capsiens l'ont aussi paré d'objets dont le trait commun est d'être muni d'un dispositif : perforation ou rainure, permettant la suspension. Ils ont pour cela utilisé et perforé des coquillages très variés, mais aussi des pierres ou des fragments d'os¹⁶. Ils ont aussi confectionné des colliers de perles fabriquées à partir de fragments d'œufs d'autruches.¹⁸

Les hommes capsiens ont largement employé l'ocre, comme en témoigne les traces observées sur le matériel de broyage ou sur le crâne découvert par

A. Latapie en 1912 dans le couloir d'entrée de l'abri ; c'est sans doute après la mort du sujet que la tête a été enduite d'ocre rouge, la couleur teignant l'os après disparition des chairs.

De nouveaux types de parures, les tubes en os polis qui pouvaient servir à contenir des colorants et des pendeloques en plaques dermiques de tortue terrestre, de technique très élaborée, représentées par deux pendentifs entiers et trois plaques plastrales privées de leur partie perforée.⁴⁰

Références :

- 1- Brahimi(C), *Initiation à la préhistoire de l'Algérie*, Alger, S.N.E.D., 1979, p62.
- 2- Ghebrant(D), *La Capserie des régions de Tlemcen*, in de l'Odier Duclot, *Algérie, Travaux de laboratoire d'anthropologie et de préhistoire et d'ethnologie des pays de la Méditerranée occidentale*, 1972, p37.
- 3- Ghebrant(D), *Op.Cit.*, p24.
- 4- *Ibid.*, p25.
- 5- Brahimi(C), *Op.Cit.*, p33.
- 6- Ghebrant(D), *Op.Cit.*, p25.
- 7- Aliment(A), *Préhistoire de l'Afrique*, Paris, Edition Doublé, 1955, p80.
- 8- Ghebrant(D), *Op.Cit.*, p24.
- 9- *Ibid.*, p25.
- 10- Vachey(R), « Stratigraphie Capsienne (Stratigraphia Capsica) », *Swissow*, XVI, Varsovie, 1994-1995, p17.
- 11- Berthier(A), *L'Algérie et son passé*, Alger, Imprimerie officielle, 1955, p29.
- 12- Camps(G), *Les civilisations préhistoriques de l'Afrique du Nord et du Sahara*, Paris, Doct., 1974, p172.
- 13- Aliment(A), *Op.Cit.*, p83.
- 14- Camps(G), *Mort(K)*, « Alimentation », *Encyclopédie Berbère*, IV, Paris, 1967, pp476-477.
- 15- Camps(G), *Mort(K)*, *Op.Cit.*, p477.
- 16- *Ibid.*, p478.
- 17- Mirel(J), « La faune de l'escargotière de Dja-Mta-el-Ma-el-Ahad(Sud-Algérie) », *L'Archéologie*, Tome 78, Paris, 1974, n°2, p102, pp112-113.
- 18- Brahimi(C), *Op.Cit.*, p57.
- 19- Darago(J), « Aïn Oukau », *Encyclopédie Berbère*, III, Paris, 1986, p126.
- 20- *Ibid.*, p127.
- 21- Chahar(M-C), « Anthropologie », *Encyclopédie Berbère*, V, Paris, 1988, p117.
- 22- Chahar(M-C), *Op.Cit.*, p117.
- 23- Darago(J), *Op.Cit.*, p128.
- 24- Brahimi(C), *Op.Cit.*, p57.
- 25- Brahimi(C), *Op.Cit.*, p57.
- 26- Camps(G), « Les escargotières », *Encyclopédie Berbère*, XVIII, Paris, 1997, p2684.
- 27- *Ibid.*, pp2687-2689.
- 28- Camps(G), *Les escargotières*, p163.
- 29- Camps(G), *Les escargotières*, p2688.

- 30-Morel(J),Op.Cit.,pp312-313.
- 31-Brakinski(C),Op.Cit.,p58.
- 32-Campo(G), les civilisations.....,p168.
- 33-Campo(G), Morel(J), Op.Cit.,pp476-477.
- 34-Campo(G), Morel(J), Op.Cit., pp477-478.
- 35-Le DôRL, « Quelques remarques sur le copéen supérieur de la région de Taberna », B.S.A.T. 1916-1917,p248.
- 36-Campo(G), Morel(J),Op.Cit.,p479.
- 37-Campo(G), Morel(J), Op.Cit.,pp479-480.
- 38- Ibid.,p477.
- 39-Campo-Fabrer (H), « Dancos-el-Almar », Encyclopédie Berbère,XIV,Paris,1994,p2202.
- 40-Ibid.,p2203.
- 41- Campo(G), les civilisations.....,p169.
- 42- Campo(G), Morel(J),Op.Cit.,pp482-483.
- 43-Brakinski(C),Op.Cit.,p59.
- 44- Campo(G), les civilisations.....,p173.
- 45- Campo(G), Les escargotières.....,pp2689,2690.
- 46-Ibid.,p2689.
- 47-Ibid.,p2690.
- 48- Auzanisp(G), L'Algérie des premiers hommes, Paris, Éditions IbisPress,2001,pp113,167.
- 49-Campo-Fabrer (H),Op.Cit.,p2203.
- 50- Brakinski(C),Op.Cit.,p60.
- 51- Campo(G), Les escargotières.....,pp2689,2690 ; 14., les civilisations.....,p174.
- 52- Brakinski(C),Op.Cit.,p60.
- 53-Brakinski(C),Op.Cit.,p61.
- 54- Ibid.,p61.
- 55-Ibid.,pp61-62.
- 56-Campo-Fabrer (H), Op.Cit.,p2199.
- 57- Brakinski(C),Op.Cit.,p62.
- 58- Ibid.,p62.
- 59- Campo(G), les civilisations.....,p174.
- 60- Campo-Fabrer (H),Op.Cit.,p202.

Bibliographie :

- 1)Allègre(A),Préhistoire de l'Afrique, Paris, Éditions Bouée,1955.
- 2) Auzanisp(G), L'Algérie des premiers hommes, Paris, Éditions Ibis Press,2001.
- 3)Berthier(A), L'Algérie et ses peuples, Alger,1913.
- 4) Brakinski(C), Initiatives à la préhistoire de l'Algérie, Alger, S.N.E.D., 1978.
- 5) Campo(G), les civilisations préhistoriques de l'Afrique du Nord et du Sahara, Paris, Dois,1974.
- 6)Campo(G), « Les escargotières », Encyclopédie Berbère, XVIII, Paris,1997,pp2689-269.
- 7) Campo(G), Morel(J), « Allézanisme », Encyclopédie Berbère , IV, Paris,1987,pp472-483.
- 8) Campo-Fabrer (H),« Dancos-el-Almar », Encyclopédie Berbère, XIV, Paris,1994,pp2194-2203.
- 9) Chamba(M-C), « Anthropologie », Encyclopédie Berbère,V,Paris,1988,pp713-725.
- 10) Dautage(J), « Ain Dolkas », Encyclopédie Berbère, III, Paris, 1986,pp326-330.

- (1) Grébléart (D), *Le Caprie des régions de Tibets et de l'Oued Djefel, Algérie, Traitements aborigènes d'anthropologie et de préhistoire et d'ethnologie des pays de la Méditerranée occidentale*, 1972.
- (2) Le DûRé, «*Quelques remarques sur le caprie supérieur de la région de Tibets*», R.S.A.T, Tibets, 1936-1937, pp.255-255.
- (3) Morel (J), «*La faune de l'escarpement de Des-Miss-el-Ma-el-Abied (Sud-Algérien)*», L'Archéologie, Tome 78, n°2, Paris, 1974, pp.299-320.
- (4) Vautrey (R), «*Stratigraphie caprienne (Stratigraphia kapriensis)*», Swiatowil, XVI, Varsovie, 1934-1935, pp.15-34.

الجزائر والمفارقة الفرنسية خلال العهد الفرنسي

أ. - مفارقة الجزائر

جامعة سطيف - سطيف - الجزائر

كانت الخريطة السياسية لشبه الجزيرة الأيبيرية في القرن الخامس عشر الميلادي (القرن التاسع الهجري) تتألف من عدة كيانات سياسية، تشكلت في مملكة قشتالة، ومملكة أراغون، ومملكة النصار، ومملكة البرتغال، وهي كانت مسيحية، وإلى جانبها مملكة غرناطة الإسلامية. مع الوقت، أن هذه الممالك المسيحية، كانت تزعج في التوسيع والانتشار خارج حدودها من شبه الجزيرة الأيبيرية، وذلك ما نراه في سعي البرتغاليين إلى اكتشاف المحيط الأطلسي، والسيطرة على السواحل الغربية لإفريقيا، وتحقيق الأرباح من وسط سيطرته على جزء كبير من غرب البحر الأبيض المتوسط، والسيطرة على أغلب جزر، وأما مملكة النصار الصغيرة، فلم يكن لها شأن يذكر. في أواخر قشتالة، كانت فرنسا حصة حروب داخلية، وفي سنة 1469م أو 1474م، تزوج فرديناند ملك أراغون، وإيزابلا، مملكة قشتالة، وبهذا الزواج توحدت المملكتان في الأهداف والسياسات، أو توسعت دائرة المحيط الإسلامي، وذلك بالطبع، على مملكة غرناطة الإسلامية، وبمخرجها في البحر الأبيض المتوسط بوسط لغزو لها على ثراها.

أ - مفارقة الجزائر السياسية والمفارقة لفرنسا

إن تزوج فرديناند وإيزابلا قد جمع بين المملكتين من الممالك الثلاث⁽¹⁾ (قشتالة، أراغون، البرتغال)، التي كانت من حينها تحت سلطة ملكة تكون مقبولة، رغم أن إيزابلا كانت إلى توحيد مملكتي قشتالة وأراغون في دولة واحدة، وأما مملكة أراغون المستقلة في تنكس بعد ما على جزء البحر الأبيض المتوسط، وعلى يد فرنسا، التي كانت تهيمن على قبرص، صقلية، وميلان، أي القوة الكبرى، بينما كانت مملكة قشتالة - التي يسيطر عليها إيزابلا - مستقلة، نظرًا لسياسة أكثر عدوانية، ولم تكن استطاعت غرناطة - التي كانت في شبه الجزيرة - على مدارج قشتالة عدم دعمها، فبعد مقتل خير طارف في صالون جنوبيه للسلطان العثماني، وقد أرسلت إيزابلا جاسوسا ليخبر عن ما يجري في صالون، فرفقت مملكة القبرص، تاليفي "إن في البلاد في حالة يسم أن الله أراد أن يمنحها لأصبح الخلافة"⁽²⁾.

كانت الرحلة الأولى تلتحق على العمدة القاصي والفقير

١١١

١٠ - عمل الصيغة الخاصة من: المجموع الجزئي المكون من عناصر ذات طراز حرة، ثبات حر، وحدانية التدرجية في الطراز الكلي الحر.

عقود الشككي المؤرخي وإسبانيا - خلال عهد الملكين الكاثوليكين - وارتبطت بسلطان إسبانية و الكاثوليكية و
 إسبانية، بعدد من السياسات الإسلامية، في إسبانيا كانت تحت قيادة من إسبانيا السياسية
 إسبانية الملكين المؤرخي إسبانية - خلال عهد الملكين الكاثوليكين - وارتبطت بسلطان إسبانية و الكاثوليكية و

—الخوارزم الطيعة تسمى في العراق الطيعة من فاعل في التمسك بالدين والسنن والاعمال والامانة
الطاهرة

والمراجع الاقتصادية تستلزم في الغالب الطغيان بفعل وجود ثورات اقتصادية ذات أبعادات كبيرة، وهي ثورات نووية في المقاييس، أكثر مما نرى في الواقع الفيزيائي. وفي هذه الحالة، يشار إلى النوع الفرنسي من ديفال T_0 ¹.

في تلك الحقبة كان الأمر والمناقشة محيطة بالإكراهات بدنية، وبسوء فهم من الإعلاميين لثقافة الغرب.

الكثير من الآراء حول العالم في الداخل حسب البلد (La L'express)، في هذا الأمر

المصمم: هذا العمل كان المصمم الذي دارت حوله هذه القضية أولاً، والإعلامية الثانية إذ جعل من قصة

والتصميم إلى الاستيعاب، من الأهمية بمكان، المراجعة من يد السليمان، والتمرس القليل، حسب أدائك، الجود.

العالم واليهذه

و يعتقد المؤرخ الفرنسي لوي كارديلاك (L. Cardillac) أن مصطلح الموريسك ظهر بهذا القصور حوالي سنة 1551م. لينسحب كل المسلمين الذين سكنوا بشة المورو بعد سقوط غرناطة، والتي أُلحقوا من امتلاك الدين المسيحي القائم آنكي⁽¹⁹⁾. وسعت إسبانيا إلى فرض الطهنة النصرانية على المسلمين، وهذا ما يقدر بعدة أشكال، بما حكم القسيس وملاحظة الموريسكين.

وقد ياركت الذاكرة بروجع مشاريع ملوك إسبانيا، وهذا من خلال مساعدات الأسر البعيدة التي اتخذها البابا الكسندر السادس (ALEXANDRE VII) (1585-1603) أما - يقضي الترميم والمؤرخ في 13 ماي 1492 - وضع الطريقة الصليبية - و التمثلة في الدعم المالي والروحي للمسيكين الكاثوليكين، حينما هي البداية جميع المصلحين المسيحية إلى دعم إسبانيا و دفع الطريقة التي غير جوانا و تسمى (La Cruzada)، وهي عبارة عن إبداعات مادية تقدم إلى حرية التكوين الكاثوليكين، لتحويل مشاريع الحمية الصليبية، وتسهيل عملية القضاء على البقايا الإسلامية بالأندلس، و استبدال بطور المسلمين الثقافة و العقيدة، إلى ملاحظتهم إلى إقبال القبطا في إطار الصراع القائم بين الفلال والعرب⁽²⁰⁾.

2- إضمار فصل فريدريك، 1492م: التحضير

يبدو لنا الغرب الإسلامي في بداية القرن الخامس عشر، حالة الدينامية والعسكرية البهجة، و أصبحت الاقتصادية المتدهورة، في انتظار الأحداث تاريخ المظلة - بعد انهيار دولة المرينيين 1465 / 2481م - حين بدأ سيطرة العثمانيين السياسي الغالب عليه، و السائد في جميع بلداته.

و كانت منطقة المغرب في بداية القرن السادس عشر تقاسمها تقريبا ثلاث دول، هي مرقن الوطاسيين في المغرب الأقصى، و هو إيمان في المغرب الأوسط، و حاكميتهم للصحراء، و هو حصص التي كانت فاعلة بملكهم مدينة تونس، و تضم كلا من الجزائر، الشرفي من المغرب الأوسط، و غربيها حتى إقليم طرابلس. وكانت المغرب الأوسط في أغلب الأحيان مسرح صراع على النفوذ بين القوى السياسية الحاكمة في القطرين السابقين، و نظرا لضعف ريعه، سلطت تركية، مما جعله مسرحا لتفويض التتالي، وكان من جراء هذا الضعف أن أصبح المغرب الأوسط و جند الشاه في

و تصارع عليه عدة كيانات صغيرة، فأخضت في ذلك الأمراء واستهلكت الحروب جزءاً كبيراً من ثروة البلاد التي أدت إلى عدم الاستقرار⁽²¹⁾.

و من هذا المشهد السياسي لمتطامن العناصر المحلية:

- ليس هناك دولة مركزية موحدة قوية و معترف بها في المغرب العربي.

- غياب شبه كلي للتصالح عن السواحل التي أصبحت مفتوحة لكل المغامرين و تحفيلهم لتسارع توسيعها.

- بروز التجارة الشرقية و اللوريسكيين، الذين اعتدوا قوافل بحرية جديدة في القضاء الجغرافي للبحر الأبيض.

للموسم المغربي في بداية القرن السادس عشر، و هو الأمر الذي مكنتها من محاربة و محاربة إسبانيا و منبذ المساعدة

للأندلسيين داخل إسبانيا، و من هذا النطلق وطعت المملكة الإسبانية آلية احتواء و احتلال السواحل و موانئ المغرب الأوسط⁽²²⁾.

و قد كانت خطة إسبانيا بعد - سقوط مملكة قشتالة عام 1462م - قائمة على طرد سواحل شمال أفريقيا،

و تصفية النفوذ الإسلامي بآليات من شبه الجزيرة الأيبيرية. قد أسفر هذا الانتصار الذي حققه الملكان السحبان ضد

المسلمين، إلى اقتعاش الروح الصليبية من جديد، و نصب الأندلسيين الذين انتقلوا إلى موانئ شمال أفريقيا، لإسبانيا

بدأت بتركة حملتها على سواحل المغرب الأوسط، فأخذت مياه الترسى الكثير و 9113هـ / 1507م، ثم أخذ

نظامي التحصينات الإسبانية يوسع ضد 1508م. حين تولى القائد الأساطيل الملكي، بيدرو نافارو (Pedro Navarre)،

الذي تمكن من احتلال وهران 9121هـ / 1509م، ثم بجاية 9124هـ / 1510م، و تحت هذا الضغط الإسباني،

اصططت موانئ "طلس" و "الجزائر" إلى دفع جزيرة لإسبانيا، لأن الشياطين أقيموا حصارهم في حماية هذه الموانئ، نتيجة

لضعفك السياسي الذي أصاب دولتهم، و التورط المتعدي التي لتتبع حصارهم قراء فعل عن قراء الصرايب التي

فر عبرها في تلك الفترة على الأهالي، بعبء الطرد الخارجي.

و اصططت السلطات الزيدانية إلى عقد صلح مع إسبانيا سنة 1512م. اضطرت فيه باستيلاء إسبانيا على عدة

موانئ في غرب الجزائر⁽²³⁾. و بسبب ضعف المملكة الشيدانية، استولى الأسبان على تونس و قلعة البون (الصخرة)،

و مستغاثم. و كان سقوط الرمي الكبير و وهران، عبارة عظمى لمملكة تلمسان، و في بعد تجار الهندية يبيعون وهران اكوابا حذرة بالخير و الاسيان، فطلب منهم لعل التلمسان ان ياتوا الى هين⁽²⁴⁾.

و هكذا، و صعدت اسبابها نفسها موضح قدم في شمال أفريقيا، كانت عبارة عن قطع اربكان اسياسية متحركة للدفاع عن سواحلها الخاصة، كما شهدت سلسلة من التلاحق على طول ساحل الشمال الاثري. و عادت التلاحق و الحصون الاسبانية في حالة حصار طول فترة الاحتلال، و كانت حياة المدن شاقة و بالغ اليأس بالمدينة مبلغا جعلهم يفكرون في ان يهربوا الى مغربة⁽²⁵⁾.

و نظرا لضعف و الضعف الذي شهدته العرب الأوس، ساعد على إصباح المجال للفكر الداخلية و فتح الباب للهجمات القارية و الغارات الاسبانية و في مقابل هذا التشتت، وقعت اسبابا بعدما استعصمت و وحدتها = عززها القوى الروحية التي منحها إيها الشريعة أمام العالم المسيحي عندما باركت مشاريعها الصليبية - فعلى من أجل حل الخلافات التي كانت قائمة بينها وبين مملكة البرتغال. و لقد كانت المساعي الباقية بالصالح حيث أرمست الصلح بين الدولتين سنة 1498م. ثم بقطعة تقسيم العالم عبر الأوروبي إلى منطقتي تقوى بينهما، و كان العرب الأوسط في هذه الفترة من نصيب الأسبان.

على كل هذه الظروف السياسية و النفسية، حدثت تلك الهجرة التاريخية لسكان مدينة الجزائر، التي صوف تغير وجه المنطقة، و التي تدل في دعوا خروج الفلاحين حركاة لجهة القطر من مدينة الجزائر.

3- الهجرة العربية و الصليبية الأوروبية

أول من سلم التومي⁽²⁶⁾ داسو عيسى أحمد مدينة الجزائر⁽²⁷⁾، و سوله إلى مدينة صيقل، طالبا المساعدة من خروج و آخره خير الدين على التخلص مدينة الجزائر من الأسبان، فعلى الطلب و جهه الأعران حركي ثلاثة آلاف من رجال القبائل، و جهوا لاقبال مدينة الجزائر تحت قيادة خروج، و فكفوا من دخول المدينة، و عندما أدركت صيقل من مذهب سلم بن التومي، ان عهد التسوية قد ولى، بدأ في خلق الصداقة أمام خروج. كما أدى إلى القطيعة بين الرجلين، فكلت التسوية إعدام سلم التومي و التخلص من مؤثراته⁽²⁸⁾.

إن هؤلاء اللاهوتيين كانوا يشيدون بمعتقد غير الدين، على أنه يعطي مساهمة يمكن أن يكون ذلك يوم جيلنا
موصول إلى إيماننا المسماة⁽³⁷⁾.

إن الصراع الذي خلفه غير الدين قد أفسد سمعة ومهابة لدى الجزائريين والموحدين المسلمين على حد
سواء أما السلطان سليمان القانوني 1520-1566م الذي حصل بلامتنا شكوكي من الموحدين، فقد صارع
بارست ثم مات في غير الدين بأمره بالوصول إلى سلطانا للدولة ورافقة موضوع إنشاء أسطول بحري و ملكية
للعن الدولة العثمانية في الحرب البحر الأبيض المتوسط⁽³⁸⁾.

و الترك السلطان سليمان القانوني جدا عاقبة و أهداف السياسة الإسلامية في المغرب العربي و وضع
الموحدين، و دعوى العمل على فكرة التوحيد العثماني في البحر المتوسط العربي، و هذا وفقا للإرادة الجيدة
العسكرية التي يسعى غير الدين إلى تنفيذها و تحقيقها، و قد ساهم السلطان سليمان في غير الدين لتسحب صريح 8
مايو 1528م، حثا و صوغا و سبعا كعلامة تشرقية و استجابة هذه الرقعة القادت هذه القرارات منها
منح غير الدين لقب "بيروني" ثم بعد ذلك لقب "كبرياء" أي أمير البحرية العثمانية⁽³⁹⁾، عندما دعا
السلطان العثماني غير الدين إلى اصطافيون سنة 1535م كان السؤال لطرح هو، هل ستحدث حرب في البحر
الأبيض المتوسط بين الدولتين العثمانية و الإسلامية أو هل يمكن التفاوض من العظم الامبراطورية الإسلامية أو هل
يمكن لفرق الإسلامية أن تستخدم الأمس و تصحيح النظام التي كدها الموحدين المسلمين؟⁽⁴⁰⁾

و انطلاقا من سنة 1520م، عندما ارتبطت الجزائر بالسلطة العثمانية، يمكننا أن نجس من صلاحيات،
عسكرية لوصول العثماني في منطقة المغرب العربي المتوسط.

و بعد استرجاع قلعة البون سنة 1528م، من يد الأسبان - و هو الأمر الذي كان وراء إفساد الوحدة
السياسية و الإدارية لأمانة الجزائر العثمانية⁽⁴¹⁾، و النفقة المركزية في الصراع بين الدولتين العثمانية و الإسبانية -
أصبح يطلق على دولة الجزائر اسم أسرح المروبي، و معناها بالفرنسية الخليفة في أطاح الغرب المتوسطي للدولة
العثمانية⁽⁴²⁾.

- (20) محمد بن أحمد بن أبي الفوارس الحلبي، من ألحق الحلبي في الاحتلال الفرنسي، 26، بيروت: مكتبة التراث، 1979، ص 5-6.
- (21) عبد الحليم الحسني، "التمثيل الأدبي في الشعر العربي"، في: كتاب التمثيل الأدبي، د. أحمد بن محمد بن أبي الفوارس الحلبي، 1979، ص 1-10.
- (22) في كتاب: شعر في الأندلس، عبد الحليم الحلبي، 1979، ص 1-10.
- (23) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (24) د. أحمد بن محمد بن أبي الفوارس الحلبي، 1979، ص 1-10.
- (25) أحمد بن محمد بن أبي الفوارس الحلبي، 1979، ص 1-10.
- (26) شعر في الأندلس، عبد الحليم الحلبي، 1979، ص 1-10.
- (27) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (28) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (29) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (30) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (31) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (32) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (33) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (34) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (35) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (36) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (37) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.
- (38) حول تمثيل الأندلس في الأدب العربي، 1979، ص 1-10.

le défi de la traduction aujourd'hui

Dr. Nouali Ghaouti

Université de Sidi Bel Abbès

la traduction professionnelle au cœur de la communication interculturelle de la société d'aujourd'hui et de demain et l'importance de son rôle dans le dialogue interculturel".

La mondialisation et le développement des nouvelles technologies ont entraîné de nombreuses modifications dans le panorama de la communication entre les peuples. Dans ce nouvel espace mondialisé, la traduction en tant que pratique professionnelle a connu une véritable métamorphose dans ses pratiques mais aussi dans sa définition même. Le traducteur est depuis toujours un passeur de cultures. Il sait comprendre, gérer, maîtriser et diffuser l'information, le sens, l'effet de sens, l'acte inscrit dans le langage et ce, non seulement dans sa propre culture, mais aussi d'une culture vers une autre. Dans le passé, le traducteur avait toute sa place en tant que vecteur d'information d'une langue vers une autre. Il était au cœur de la découverte des cultures par le biais des textes. Il s'agissait surtout de découvrir l'autre et de s'enrichir de ses savoirs et de ses techniques. Aujourd'hui, les compétences du traducteur, à la fois linguistiques, thématiques et techniques sont de plus en plus sollicitées au-delà même du véhicule sémantique qu'elles supposent et de la seule fonction de partage des connaissances.

En effet, la compréhension des systèmes et la transmission des modes de pensée et d'action d'une culture à une autre à l'aide de moyens techniques de pointe sont désormais au cœur des processus modernes de communication. La mondialisation de la connaissance et du savoir fait désormais de la traduction un moyen, un outil, plus qu'une finalité en soi. C'est ce phénomène qui date d'environ une vingtaine d'années qui a fait craindre à certains la mort du métier de traducteur du fait de la profusion des nouvelles technologies de communication et en particulier de communication multilingues. Or le constat, après une dizaine d'années, a été que, certes les pratiques avaient changé, mais que le besoin des compétences des traducteurs se faisait de plus en plus sentir dans différents domaines de la société. En effet, à l'heure de l' " ultra-communication " et du " tout savoir ", d'autres problématiques sont apparues. La profusion de connaissances a besoin d'être organisée et gérée. La profusion d'informations et le manque de contrôle, de validation, d'organisation des données, mais aussi la faiblesse

du tout anglais, ont engendré une forte demande de spécialistes et d'experts en communication interculturelle. Au-delà même de la communication en tant que telle, les traducteurs qui se sont le mieux adaptés aux besoins de la société moderne sont devenus de véritables ingénieurs de la communication spécialistes de l'Interculturalité. Il est donc intéressant aujourd'hui d'analyser les interactions professionnelles entre les compétences traductives et les nouveaux besoins des systèmes de gestion de la connaissance et de l'information à travers le monde.

Comme l'a écrit Jacques **De morgon** dans un son article publié dans le 1er Bulletin du CRATIL : " L'économie informationnelle mondialisée, technico-scientifique et médiatique, aujourd'hui moteur de l'histoire, doit ajuster son interculturel d'engendrement spécifique à l'interculturel d'engendrement global ". Ainsi de nouvelles interrelations sont en train de modifier les principes mêmes de la communication entre les individus et les liens entre les cultures. Le dialogue entre les cultures ne passe plus aujourd'hui par la seule diffusion de données (techniques, historiques, artistiques, etc.) d'un système local à un autre système local, mais surtout par la mise en place de modèles de compréhension qui permettent aux différentes cultures d'adapter, s'ils le souhaitent, d'ignorer ou même de rejeter, des données reçues de l'extérieur. La compréhension des données ne fait plus défaut, même si elle est nécessaire, mais les cultures cherchent aujourd'hui avant tout à tirer profit de cette « super-ouverture au monde » en adaptant des idées, des concepts, des notions, des produits, des systèmes, etc., à leurs propres besoins et à leurs propres systèmes de valeur, afin de profiter d'un échange de bonnes pratiques à tous les niveaux de la société. C'est dans ce contexte de mondialisation de la connaissance que le " nouveau traducteur " a toute sa place.

En effet, dans cette nouvelle configuration du monde communicationnel, la traduction a plus que jamais sa place. Mais les pratiques ont changé depuis une vingtaine d'années et les traducteurs d'aujourd'hui ont un métier et un rôle fondamentalement différent même si leur compétence historique reste le cœur de leur activité. Au-delà de leur rôle de passeurs de culture, ils sont également les spécialistes de la maîtrise des communications entre les cultures. Leur travail ne consiste plus seulement à transposer un texte d'une langue à l'autre mais à faire en sorte de permettre la diffusion et l'adaptation des contenus scientifiques, économiques et culturels entre les différentes sociétés avec les nouveaux moyens qui sont les leurs.

Le métier du traducteur a rapidement évolué ces deux dernières décennies, à la fois sous la pression des changements technologiques et à la suite des transformations des marchés, liées à la mondialisation, à l'externalisation et à la flexibilité. Le terme "traduction" lui-même en est venu à être ambigu : il garde pour certains le sens de "transposition d'un texte d'une langue à l'autre" mais pour le marché aujourd'hui la traduction est un ensemble de procédés qui se combinent souvent les uns aux autres : localisation, rédaction technique, post-édition, adaptation, etc.

Le rôle du traducteur est donc désormais d'être le spécialiste de cette communication interculturelle nécessaire au monde social, économique et politique qui en ce début de XXI^{ème} siècle est fondamentalement inscrit dans la diversité.

Il est possible de constater que depuis une dizaine d'années, les recherches sur la communication interculturelle sont de plus en plus nombreuses dans les différentes sciences humaines et de plus en plus au niveau des sciences sociales et économiques, en raison des impacts importants de ce phénomène sur les processus de management et de production. Toutefois, les compétences du traducteur ne sont généralement pas associées aux recherches en la matière car le traducteur est relégué le plus souvent à son rôle de linguiste non spécialiste des domaines qu'il traite. Or, il apparaît de plus en plus souvent au regard des nouveaux métiers de la traduction que les compétences du traducteur en matière de communication interculturelle sont devenues indispensables au monde économique dans son ensemble.

Les entreprises ont aujourd'hui des problématiques de management interculturel au sens où elles doivent faire travailler ensemble des hommes et des femmes de cultures différentes sur des projets et des objectifs communs. La question de la langue, pour importante qu'elle soit, est devenue secondaire dans un contexte d'entreprises ayant pour l'essentiel adopté l'anglais comme langue véhiculaire. De plus, les termes "traduction et interprétation" restent pour les entreprises, comme pour le grand public, une simple compétence de transposition d'une langue à l'autre. Or, la compétence de l'interculturel fait partie intégrante des aptitudes du traducteur qui, outre la compétence linguistique essentielle à son métier : savoir comprendre, exprimer, diffuser toutes informations, est maître dans le dialogue interculturel car il sait avant tout entendre pour mieux transmettre et surtout produire les effets inhérents aux actes de communication : il sait adapter les messages et les contenus pour que la culture d'arrivée puisse en retirer toute la substance dans son propre système de valeur. En traduction et

en interprétation, il ne suffit tout simplement pas de transposer des textes écrits ou parlés d'une langue à l'autre en remplaçant les mots et en observant les règles grammaticales, mais d'opérer un transfert complexe au cours duquel une série de facteurs internes et externes au texte peuvent entrer en jeu, à partir d'une culture de départ et de sa langue vers une culture d'arrivée et sa langue. Par conséquent, le traducteur cherche toujours à inclure l'environnement socio-culturel dans le processus de traduction, tout en reconnaissant les éventuelles différences entre l'auteur et le destinataire et en les faisant entrer en ligne de compte. Il est donc expert en communication interculturelle mais également expert dans tous les outils qui permettent de gérer cette communication.

C'est la raison pour laquelle les nouveaux métiers de la traduction dans le contexte actuel de la communication font des traducteurs d'aujourd'hui de véritables ingénieurs de la communication interculturelle. Le cœur de métier ne change pas mais ses impacts et son rôle dans la société ont évolué. Il est donc nécessaire, pour que le métier du traducteur soit mieux compris de l'ensemble de la société de bien positionner son champ d'action et son domaine d'influence.

Cette modification nécessite il est vrai une adaptation des professionnels de la traduction aux nouvelles attentes des marchés. En ce sens, les formations à la traduction professionnelle ont dû s'adapter et doivent toujours être à l'écoute des besoins croissants du monde économique en ce sens. Comme l'écrit **Valentine Gaultier**: *" L'excellence en langue ne peut s'atteindre que par un apprentissage rigoureux comme celui de la traduction. Méconnue et dévalorisée par les entreprises, la traduction, est une école de la compréhension des cultures, de la rigueur, de la précision et de l'autonomie. Elle peut donc contribuer à former d'excellents communicants et managers. Ainsi, la traduction serait le pont entre le management et le management interculturel, compétence qui permettra de gérer toute situation de diversité en en tirant toutes les richesses et en en limitant la complexité "*

Les traducteurs d'aujourd'hui doivent donc relever le défi et trouver toute la place qu'ils méritent dans la nouvelle configuration économique. Ils sont désormais les spécialistes de la communication interculturelle, de la gestion et de la diffusion des connaissances, des meilleurs outils de communication en fonction des besoins de chaque société, macrocosme ou microcosme. Ils sont experts à l'heure de la mise en place des processus de compréhension dans des systèmes professionnels. Les nouveaux métiers qui les attendent se trouvent aussi bien dans les agences de traduction que dans

les entreprises spécialisées en outils de communication mais aussi dans les services de communication des entreprises, dans les services des ressources humaines, du marketing, des relations internationales, etc., partout où le dialogue interculturel est primordial, là où la compréhension des différences fait la différence. Ainsi, la révolution culturelle dans le monde de la traduction n'est pas le fait des outils de la traduction mais bien des métiers mêmes des traducteurs. Les traducteurs " d'avant " doivent eux aussi s'adapter à cette nouvelle configuration presque " révolutionnaire " de leur métier mais, nous le savons, la force du traducteur est principalement la capacité d'adaptation à la différence.

La réalité de ce phénomène pousse également les instituts et universités de formation à la traduction professionnelle à adapter leurs cursus. Le monde de la formation se transforme, s'adapte aux nouveaux besoins des marchés et aux nouvelles compétences à mettre en place pour permettre aux futurs traducteurs d'intégrer de nombreux postes au sein de la société économique.

Par cette brève présentation, j'ai souhaité faire part de la situation des métiers de la traduction aujourd'hui qui se transforment au même rythme que la société et qui ont un rôle à jouer de plus en plus important à l'heure où il devient nécessaire de maîtriser la communication mondialisée et de lui rendre toute son efficacité au profit des échanges entre les peuples.

Bibliographie :

- 1-Jacques De Morgan, *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*, Anthropos, 2005
- 2- *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*, Anthropos, 2004
- 3- *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Anthropos, 2003
- 4- L'histoire interculturelle des sociétés, 2^e édition, Paris Anthropos, 2002.
- 5- Valentine Gauthier, *Exploration des conditions d'apprentissage dans les groupes de travail : vers une identification des processus sociaux influençant l'apprentissage collectif*. En collaboration avec :
- 6- L. Bourgeois, Actes de la XV^e conférence internationale de management stratégique, 2007
- 7- *Le groupe est-il plus créatif que l'individu isolé? Le cas du brainstorming 1933-2003, cinquante ans de recherche*, avec E. Delacroix, *Revue Management et avenir*, avril 2005, n°4.
- 8- Nathalie Gomezano, régime, Université Paris IV, Paris-Sorbonne, 1997
- 9- *Sens et traduction de la métaphore discursive*, in Actes du colloque " Le sens en traduction ", sous la direction de M. Ledeser, Paris, Hachette, 2006, p. 143-151.
- 10- *Didactiques de la traduction et pédagogie par compétences*, in Actes du colloque " Didactiques et traduction ", CRATIL, novembre 2006, in " Transversalités " n°102, juin 2007, p.117-120.
- 11- *L'éthique de la qualité*, in Actes du colloque international " La qualité et après ? Éthique et profession " ? Université de Liège, avril 2007, revue en ligne.
- 12- *Les compétences techniques dans la formation des traducteurs, apprentissages et finalités ?*, in Actes du colloque de Strasbourg, " Outils de traduction, outils de traducteurs ? ", à paraître.

10- *La traduction et ses implications politico-économiques*, Colloque de l'Université Paris X Nanterre, novembre 2008, à paraître.

Les Algériens et leurs Langues

Dr. Bouteflika Yamina
Université de Sidi Bel Abbès

Dans ce chapitre il nous semble utile voire nécessaire d'expliquer les notions, concepts, et approches utilisés tel que bilinguisme, plurilinguisme, interculturel, approche par compétence, motivation, tâche, pédagogie de projet et par objectifs.

« Les hommes sont confrontés aux langues, où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise. Ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait. Et l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme ».
(L.L. Calvet : 43)

La situation linguistique de l'Algérie peut-être qualifié de bilingue ou plutôt de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent.

Le plurilinguisme en Algérie est un héritage qui s'inscrit dans les temps. Les politiques linguistiques l'ont longtemps nié, et les questions sur l'hétérogénéité linguistiques et culturelles algériennes commencent progressivement à intégrer les planifications sociolinguistiques.

3.1. Concept de plurilinguisme

3.1.1 Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

D'après le dictionnaire de didactique : « C'est la capacité d'un individu d'employer à bon scient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication ». Le concept de plurilinguisme fait partie du vocabulaire courant. En sociolinguistique, celui-ci se veut, à l'échelle collective, l'équivalent du concept de bilinguisme qui s'applique à l'échelle individuelle, (Moreau, 1998). Plus précisément, il serait réservé pour décrire des situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques, dans un espace donné et de nécessaire inter culturalité.

C'est en politique linguistique que ce concept trouve son champ d'intervention privilégié. Il sert plutôt de vision à portée idéologique et politique et aussi à légitimer des actions en faveur des langues qui,

régionales, (cas du Tamazight) ou moins répandues, ont au cours des siècles subi des langues plus puissantes.

L'appel au plurilinguisme devient alors un appel à la complémentarité et à la justice. En Algérie comme ailleurs, le plurilinguisme sert au développement de politiques linguistiques en faveur de l'apprentissage des langues. Il vise alors un partage interculturelle de patrimoines linguistiques avec des objectifs variés : échange communautaire, commerce et affaires, besoin de communication etc.....

3.2. Concept de bilinguisme

3.2.1 .Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Pour mieux comprendre cette notion commençons par le terme bilingue. Selon le petit robert : « qui est en deux langues ou qui parle deux langues ». Le bilinguisme est défini comme : « qualité d'une personne bilingue ».

Dans l'esprit du grand public, le bilinguisme a toujours été en quelque sorte un phénomène exceptionnel, sinon anormal affectant seulement quelques pays bilingues dans le monde ou quelques individus dans une communauté. D'après W.F.Mackey (1976 :13) : « *Le bilinguisme loin d'être un phénomène exceptionnel réservé aux pays bilingues touche en fait la majorité de la population du globe terrestre* ».

Quant au dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Larousse) : D'une manière générale : « *Le bilinguisme est la situation dans laquelle, les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes* ».

Selon le dictionnaire de linguistique (George Mounin C'est : « *le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues* », également : « *coexistence de deux langues dans la même communauté* ».

Dans les pays où vivent en semble des communautés de langues différentes, le bilinguisme est l'ensemble des problèmes linguistiques, psychologiques et sociaux qui se posent aux locuteurs conduit à utiliser, dans une partie de leurs communications une langue ou un parler qui n'est pas accepté à l'extérieur, et, dans une autre partie, la langue officielle ou la langue communément acceptée. C'est le cas des familles ou des groupes d'émigrés insuffisamment intégrés à leur patrie d'adoption et qui continuent à utiliser dans les relations intérieures au groupe qu'ils constituent la langue de leur pays d'origine.

Dans certains états comme la Belgique, le bilinguisme est l'ensemble des dispositions officielles qui assurent ou tendent à assurer à chacune des langues parlées dans le pays un statut officiel. Le bilinguisme est un

mouvement par lequel on essaie de généraliser, par des mesures officielles et par l'enseignement (cas de l'Algérie) l'usage courant d'une langue étrangère, en plus de la langue maternelle. Le bilinguisme est dans ce cas un mouvement politique fondé sur une idéologie selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère dans des conditions de forces doit permettre de donner aux individus des comportements et des manières de penser nouveaux, et faire ainsi disparaître les oppositions nationales et les guerres.

Sur le plan individuel, le bilinguisme est l'aptitude à s'exprimer facilement et correctement dans une langue étrangère apprise spécialement. Donc le bilinguisme est un phénomène linguistique, culturelle et social et en tant que tel, il a été d'emblée l'objet de travaux appartenant à différents domaines de recherches, en particulier la sociolinguistique, la psycholinguistique ainsi que l'enseignement/apprentissage des langues. Mais quels que soient les champs d'investigation et les approches proposées par ces travaux divers, leurs dénominateurs commun reste la volonté de mettre en lumière le processus linguistiques et communicatifs mis en oeuvre lorsque deux (ou plusieurs) langues (ou variétés linguistiques) coexistent chez un même locuteur ou dans une même communauté.

Face à cette mosaïque linguistique, de nombreux phénomènes dus aux contacts des langues apparaissent tel que l'emprunt, le caque, l'interférence la diglossie, le code switching ou l'alternance codique.

3.2.2. Concept d'alternance codique

3.2.2.1. Qu'est-ce que l'alternance codique ?

Selon le dictionnaire de didactique du français : « *L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé- phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communications* ».

P. Gardner .Chloros définit le code switching comme : « *changement /alternance de langues ou de variété linguistique dans un discours ou une conversation* ».

Cette définition insiste sur deux points essentiels :

L'usage alternatif de plusieurs codes, soit deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre, soit deux variétés d'une même langue.
L'alternance de langues se produit dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue donc d'interaction.

3.2.2.2. Le parler bilingue

Le parler bilingue se caractérise par l'apparition de marques transcodiques qui témoignent de l'exploitation simultanée des deux systèmes linguistiques à des fins communicatives. Ces marques comprennent trois phénomènes distincts : l'alternance codique, l'emprunt et l'interférence qui consiste à mélanger les éléments et les règles des deux langues en brisant les règles de la langue utilisée. Nous utilisons le terme alternance codique quand le passage d'une langue à une autre sont dynamiques et que rappelons-le « les deux systèmes ne se fondent pas l'un dans l'autre » G.LÜDI et B.Py (1986 : 155) ; le terme emprunt pour désigner l'intégration morphologique ou phonétique d'un élément de L1 dans la L2; enfin le terme interférence lorsque des éléments de la L1 sont transférés dans la L2 de manière volontaire ou involontaire.

3.2.2.3 Diglossie et bilinguisme

Le terme diglossie a été introduit par C.Ferguson en 1959 pour établir une distinction avec le terme bilinguisme. Comme le précise A.Martinet, chez C. Ferguson ce terme sert à distinguer « l'emploi concurrent de deux formes différentes de ce que l'on considère comme une seule et même langue » (1982 : 7) La diglossie est alors l'utilisation de deux variétés d'une même langue employées dans des activités sociales différentes, les deux variétés coexistent en conséquence dans un rapport de complémentarité, voire de concurrence. La première variété est considérée comme dominante, la deuxième comme dominée. Quelques années plus tard, J.A Fishman (1971) élargit et précise la définition de ces deux termes en prenant en compte non seulement les communautés où sont présentes deux variétés de la même langue, mais également les communautés dans lesquelles sont utilisées deux ou plusieurs codes différents. Ainsi il définit la diglossie comme « l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés », (p : 97) tandis que le bilinguisme devient « une caractéristique de l'habileté linguistique individuelle ».

Pour Martinet le bilinguisme est un fait individuel alors que la diglossie concerne les communautés toutes entières.

« Il y a tant de possibilités diverses de symbiose entre deux idiomes, qu'on peut préférer conserver un terme comme bilinguisme qui les couvre toutes, plutôt que tenter une classification sur la base d'une dichotomie simpliste » Martinet, (1982 : 148).

En ce qui nous concerne, nous retiendrons donc la notion de diglossie en son sens le plus large, c'est-à-dire le plus apte à représenter une approche

sociolinguistique (relations fonctionnelles et sociales entre langues ou variétés de langues différentes).

a- **Stratégie de communication en milieu bilingue et/ ou diglossique**

La diversité linguistique à laquelle est confronté le locuteur algérien lui permet une liberté de choix du code qu'il juge approprié pour s'exprimer. A cet égard, nous serions tenté de décrire cette situation comme un « *plurilinguisme à langues dominantes minoritaires* ». (Calvet : 54). Ainsi il mettra en œuvre un certain nombre de stratégies de communication car toute interaction interpersonnelle engage le locuteur à choisir un code initial. De quoi dépend ce code ? Tout d'abord et indépendamment des règles grammaticales qui régissent l'emploi correct d'une langue, le locuteur doit posséder ce que Hymes appelle une compétence sociolinguistique ou compétence de communication, c'est-à-dire sa connaissance des normes sociales du contact des langues autrement dit : savoir adapter les formes langagières à l'interlocuteur, à la situation et à l'objet de discours cela revient à savoir quelle langue employer, quel dialecte, ou quelle variété de langue employer en fonction de l'interlocuteur, de la situation sociale où a lieu l'échange, du thème de l'échange.

Maîtriser l'emploi de toutes ces formes relève d'un apprentissage à la fois social et linguistique. La pratique dictée par les besoins immédiats de communication produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, français et berbère. Le locuteur utilise tantôt l'une tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes. Le français ne fait que renforcer dans son caractère algérien. Des mots et expressions nouvelles voient alors le jour. Ainsi, Le locuteur met en œuvre un certain nombre de stratégies de communication. Parmi les plus courantes, il aura recours au code switching ou alternance des codes : mode de communication très fréquent chez les sujets bilingues qui consiste à faire alterner dans le discours deux ou plusieurs codes : ainsi, les segments de discours d'une langue donnée A alternent avec des segments de discours dans l'autre langue B (ou les autres langues), le segment pouvant aller alors se limiter à un mot, une expression, un syntagme, une phrase. L'alternance peut aussi se focaliser autour de phrase entière. Ce mode de communication consiste à changer de langue en fonction de l'interlocuteur.

Un autre type de stratégie de communication qui peut se réaliser, et à ne pas confondre avec le précédent, est le « code mixing » (Harmers, J.F., Blanc, M., 1983 P : 203-204) ou mélange des codes. La particularité

qui découle de ce parler relève par exemple de l'utilisation de certains suffixes du français mis en juxtaposition avec des mots de l'arabe dialectal ou l'emprunt de l'arabe au français pour créer des mots nouveaux avec une signification souvent bien éloignée du sens d'origine, exemple : « taxieur » les mots en « age » comme « dégoûtage » pour désigner l'état de quelqu'un qui est dégoûté.

Etant donné cet état de fait, ceci peut se traduire soit de compétence du bilinguisme ou du manque de compétence dans la langue seconde pour combler les insuffisances, ceci dépend des interlocuteurs. Il ressort de ce système de communication que le locuteur algérien a créé, de montrer dans un premier temps à travers ses actes de paroles, une nouvelle vision du monde en associant la culture maternelle et étrangère. Dans un deuxième temps de s'approprier son identité et imposer sa différence. Cette valorisation de la dimension culturelle est une ouverture vers la tolérance, la découverte de l'autre et le non extrémisme.

b-L'alternance codique en classe de langue étrangère

La classe de langue étrangère représente une situation de communication de contact de langues par excellence en ce sens que la diversité linguistique réelle ou feinte entre enseignant et enseigné lui est inhérente. L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère été formellement interdit avec la méthode directe. Vers Les années 60, elle apparaît timidement grâce à la méthode audio-orale. Avec la méthode SGAV la langue maternelle était utilisée d'une manière plus franche.

L'alternance codique en Algérie est devenue une stratégie communicative d'enseignement à part entière. Dans les classes observées, nous avons constaté que l'enseignant met en oeuvre cette stratégie afin d'obtenir une passation optimale des savoirs et des savoirs-faire linguistiques et communicatifs en langue cible.

E. Roulet dans son ouvrage de (1998 : 24) écrit : « *La langue maternelle, ne peut être exclue de l'aide pédagogique en langue seconde ; plus précisément la réflexion sur le langage qui peut être conduite lors de l'étude de la langue maternelle doit intervenir activement dans l'apprentissage des langues secondes* ».

F.Cicurel (1985 : 112-113), à propos du métalangage employé par l'enseignant dans les classes de langues ayant un public de même langue maternelle souligne que : « *On peut faire la description de la langue enseignée LM, cela n'empêchera pas, l'acquisition d'une compétence de*

communication dans la langue cible (...) Avoir recours à la LM pour la langue décrite ne paraît pas un obstacle à l'acquisition de la LE ».

L'on observe alors que les inquiétudes relatives à l'emploi de la langue maternelle en classe de langue, tout comme le danger représenté par les transferts de la langue L1 à la L2 opérés par l'apprenant, semblent désormais avoir disparus. Maintenant, on admet que la classe de langue est un espace dans lequel deux ou plusieurs langues entrent en contact et on constate également que les passages explicites d'une langue à l'autre sont une pratique naturelle, voire une ressource communicative indispensable pour les apprenants et les enseignants et plus précisément au primaire.

Ainsi, peut-on conclure en disant que l'intérêt relatif à l'emploi d'une langue autre que la langue cible en classe de LE est le résultat d'une tolérance plus ou moins avouée, qui tient à deux raisons. D'une part, au plus de souplesse montrée vis-à-vis d'un a priori bien ancrée selon lequel l'emploi d'une langue autre que la langue cible était néfaste au processus d'apprentissage. D'autre part, selon une démarche sociolinguistique, cet intérêt croissant tient à l'observation directe de ce qui se passe réellement dans les classes de langues étrangères.

c-L'emploi de l'alternance codique par les enseignants et les apprenants

D'après les chercheurs l'emploi de la langue maternelle en classe de langue n'est pas uniquement un signe de manque de compétence de l'apprenant ou de faiblesse de l'enseignant. Les passages d'une langue à une autre répondent à des besoins divers et remplissent des fonctions multiples.

A- Du côté des apprenants

Les travaux menés par D.Moore, Castelloti.C.G.Ludi 1999) qui décrivent les alternances codiques produites par l'apprenant montrent essentiellement que le recours à la langue maternelle peut-être expliqué en terme d'acquisition, d'interaction, et, enfin d'affirmation du sujet. Ainsi, les facteurs qui amènent à l'emploi de la langue maternelle (vers la langue cible) chez l'apprenant traduirait sa volonté de demander l'aide de son interlocuteur, et signale ouvertement son manque lexical et une réparation immédiate. Cet appel rentre alors dans les stratégies d'apprentissage. Il s'explique non seulement à résoudre un problème communicatif avec les moyens de bord et d'une manière économique car ils savent que l'enseignant la maîtrise, mais aussi leur intention de maintenir le contact. Un autre facteur intervient c'est de marquer une proximité avec ses pairs (les autres

apprenants) et une distance avec l'enseignant (le partenaire le plus fort). Le dernier point c'est que l'apprenant veut s'affirmer en tant que sujet personne.

B- Du côté de l'enseignant

L'emploi de l'alternance codique par l'enseignant tient à des raisons multiples et variées. Dans un but pédagogique le passage de la langue maternelle est un moyen pour simplifier la communication et pour faire passer les savoirs en langue cible. L'un des facteurs essentiels semble être la formation initiale et la compétence que les enseignants ont dans la langue étrangère. Un autre facteur rentre en jeu c'est le contexte dans lequel il travaille. Il y a aussi la volonté d'affirmer son statut interactif, de se faire comprendre et de transmettre les savoirs en langue cible. Un autre facteur intervient c'est de créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants et de s'intégrer au groupe.

On voit que parmi les facteurs qui mènent à l'emploi de l'alternance codique chez l'apprenant et l'enseignant se rapportent à l'acte communicatif en général. D'autre, sont de nature pédagogique-acquisitionnelle ; et d'autres encore peuvent être qualifiés d'interactionnels.

On peut conclure que le bilinguisme en Algérie est d'une complexité telle qu'il met en jeu non seulement une situation conflictuelle entre deux langues, mais également entre deux cultures deux civilisations. A cet égard Y.Mignot Lefebvre, (1974 :79) qui entreprend l'étude du bilinguisme le décrit comme un « dualisme culturel » dont le mode d'expression est un sabir arabe-français. Nous nous demandons si ce pluralisme linguistique de fait favorise ou non l'interculturalité.

3.3. Notion d'interculturel

Dans tous les pays démocratiques, l'école a pour principale mission de former le citoyen adulte. Elle le prépare non seulement à la vie professionnelle, mais aussi à son rôle social et politique dans la société. Chaque pays à travers son système éducatif, met en place un projet d'éducation imprégné de sa culture politique et qui se veut au dessus des appartenances particulières héritées : qu'elles soient sociales, régionale ou culturelles pour les dépasser dans le projet de l'homme nouveau.

3.3.1. Qu'est-ce qu'on entend par interculturel ?

Pour le Robert (1993) le préfixe « inter » insiste d'emblée sur l'échange ou le contact culturel.

La notion de « culture » en soi est multi dimensionnelle, elle fait référence à la dimension, familiale, sociale, religieuse, etc....

L'interculturel vers 1970-1980 de inter et culture « qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes : dialogue interculturelle ».

La notion d'interculturelle, telle qu'elle s'est construite, branché en quelque sorte sur la vitalité du paradigme de la culture, désigne, dans le langage courant, le type de relations sociales entre les groupes qui vivent différemment leurs rapports à l'environnement.

Tout d'abord, une pratique étiquetée comme « interculturelle » implique d'au moins deux ou plusieurs cultures différentes. La co-présence de cultures différentes ne fonde pas à elle seule l'interculturalité. C. Camilleri (1985; 1989) qui fut un des premiers à construire une psychologie interculturelle en France, montre que le terme est communément utilisé parmi bien d'autres, en particulier celui de « multi » ou de « pluriculturel ». Il relève cependant que dans les études dites interculturelles, il y a un effort qui consiste à préciser ce qui se passe lorsque des systèmes co-existent. Les analyses des pratiques interculturelles tentent presque toutes de repérer les obstacles à la communication entre « porteurs de cultures » différentes, qui les empêcheraient de bien se comprendre. Au final, découle des analyses interculturelles, le projet de l'aménagement de la co-existence harmonieuse entre les ensembles culturels dans le respect de leurs différences. Pour C. Camilleri (1989): *« l'interculturel représente une reconnaissance des appartenances individuelles et collectives. Mais cette reconnaissance n'est pas sans poser certains problèmes. Elle met en jeu l'identité par rapport à l'Autre, elle met aussi en jeu la différence, un sujet s'identifiant à une culture se différencie des autres par des signes apparents, des symboles, des valeurs, des codes marquant l'appartenance ».*

Je définirai alors l'interculturel comme le processus achevé d'une dynamique, qui consiste en des formes de négociations aboutissant à une ou plusieurs formes de pratiques nouvelles acceptées par tous les protagonistes. Ces négociations de la pratique ou des pratiques nouvelles se fait dans l'espace, de la cité, du quartier, de la nation, etc... et impliquent un apport original de chaque communauté culturelle. Le résultat produit est ainsi une donne interculturelle. Donc l'interculturel est le résultat de négociations et de compromis réciproques entre membres de cultures différentes.

Il faut reconnaître que l'interculturel au sens plein d'une réciprocité entre personnes ou groupes de cultures diverses, n'est pas réalisé et reste encore, du domaine du théorique, voire même d'un idéal. Pour le moment,

nous en sommes au stade de la rencontre, qui à la longue, pourra donner de nouvelles formes d'expressions (langagières, artistiques, relationnelles).

Bibliographie :

- Calvet, L.-J. (1986). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot, Paris.
- Camilleri, G., Cohen-Emériq, M ; Dir (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Cicourel, F. (1985) *Parole sur parole. La métalangage en classe de langue*. Paris CLE International.
- Fishman, J.A (1971) *Sociolinguistique*. Nathan. Paris.
- Harmers, J.F., et Blanc, M (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.
- Lüdi, G., Ry.B. (1986) *Etre bilingue*. Berna/Frankfort/New York : Peter Lang.
- Martinet, A (1962) *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin. Paris.
- Morreu, M.L (1998) *Sociolinguistique, concepts de base*. Belgique : Mardaga.
- Roulet, E. (1998). *Langues maternelles et secondes* Paris : Hatier Coll.Lal.
- Ferguson, C. (1959). « Diglossa », *Word* N° 15 :325-340.
- Mignot Lefebvre Y. (1974). « Bilinguisme et système scolaire en Algérie », *Revue Tiers monde éducation et développement*, tome XV,N) 59-69, PUF, Paris.
- Moore.D. ; Castellotti, C., Lüdi, G. (1999). « Boucles transcodiques en situation immersive ou comment inter-agir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », dans *Alles*. (N°7, Oct1996) Université ParisIII, pp95-121.
- Cug, J.P (2003) *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- Dictionnaire de linguistique de français. George Mounin. (1974).
- Larousse (1974) : Librairie Larousse. Paris.
- Le Petit Robert. (1996). Paris Vie.

Les langues de spécialités et la traduction : entre besoins et utilité

Dr. MOUSSOUR Belkhou

Université DE Sidi Bel Abbès

Du plus loïn que l'on remonte dans l'histoire de l'enseignement universitaire Algérien, en particulier celui de la traduction, la langue de spécialité n'a pas fait l'objet de plusieurs études. Il est donc utile de revenir sur ce sujet en essayant, d'abord, de dresser un bilan sur ce qui se fait actuellement dans les départements de traduction et les nouvelles écoles doctorales de langues de spécialités.

De part ma formation en langues étrangères, notamment Anglaise et Française, ainsi que ma modeste contribution d'enseignant dans les départements d'anglais, de français et de traduction (assurant différents modules notamment ceux relatifs à la langue de spécialité pour les étudiants en traduction et le F.O.S pour les étudiants en LMD lettres arabes), j'interviens à travers la présente réflexion pour, d'une part, reprendre un cadrage des comportements cognitifs présentés par les étudiants soumis à l'apprentissage d'un tel module, et, d'autre part, essayer de faire des propositions quant à l'enseignement de la langue de spécialité tout en tenant compte du type d'étudiants qu'on a en face.

Il est donc nécessaire de rappeler que l'enseignement d'une langue repose sur la synthèse d'un ensemble d'apprentissages (oral, compréhension, technique de l'écrit, pratique de la langue, lecture critique, etc.). Dans cet élan, les pratiques, les représentations et le rapport aux différents savoirs diffèrent d'un apprenant à l'autre. Nous pensons qu'il est plus judicieux que les savoirs soient transmis d'une manière graduelle. Dans une étude réalisée dans le cadre d'un travail de recherche qui avait pour objectif l'analyse des comportements des apprenants face aux textes de spécialités, nous avons relevé une attitude considérée, pour le moins, assez négative où les étudiants font appel, le plus souvent, à la langue maternelle ainsi qu'à l'Arabe Algérien pour pouvoir réussir la compréhension de ces textes. A ce titre, nous retenons le plus souvent un ensemble d'interrogations et d'appréhensions émanant de ces étudiants quant à la complexité du lexique utilisé. Ils avancent, le plus souvent, une incapacité à s'adapter au mode d'enseignement et beaucoup de difficultés à se familiariser avec ce genre de textes dus essentiellement à la pauvreté du lexique acquis. Il est vrai que ces

étudiants manquent de rapport à la lecture et à la lecture : un tandem capable de les aider à mieux affiner leurs acquis et enrichir leurs prérequis. Cependant, il est du ressort de l'enseignant d'adapter ses enseignements selon leur niveau (moyen en général), aussi selon leurs besoins immédiats.

Mis à part les textes de nature habituelle (nous voulons dire ceux qui se répètent au fil des ans), nous avons remarqué que nos apprenants trouvent d'énormes difficultés à comprendre un texte de type scientifique, juridique, technique, économique, politique ou encore religieux. Le plus souvent ils adoptent un comportement assez négatif non seulement en matière de lecture et de compréhension mais encore quand il s'agit de transposer de la langue source vers la langue cible (la traduction devient alors moins accessible). Les questions qui méritent d'être posées :

1. Fallait-il enseigner les termes spécifiques hors ou dans le contexte ?
2. Doit-on rester dans la pratique théorique de la langue de spécialité ?
3. N'est-il pas plus judicieux d'introduire l'enseignement de la langue spécialisée par le biais d'outils technologiques (informatique, logiciel, trados, dictionnaires électroniques, etc. ?
4. Comment peut-on réussir à impliquer l'apprenant dans la différenciation entre les termes de spécialité et la langue standard ?

Le souci majeur de chaque enseignant est de réussir un certain nombre d'objectifs, à savoir, installer chez ses étudiants des comportements cognitifs et d'autres méthodes capables de les aider à acquérir les savoirs transmis. Pour ce faire, l'enseignement-apprentissage des concepts de base sur lesquels se fonde un domaine spécialisé doit se faire par le biais de l'acquisition des ressources langagières correspondantes dans une perspective, au moins, bilingue.

L'étudiant devrait donc être capable de découvrir la structure et le fonctionnement des langues de spécialités, de développer des stratégies d'apprentissage, exploitant la connaissance acquise de la structure et du fonctionnement des langues de spécialités. Il est aussi appelé à apprendre à connaître et à hiérarchiser les ressources documentaires en fonction de leur utilité dans le processus d'acquisition d'une langue de spécialité, d'apprendre aussi à composer un corpus de textes en vue d'une exploitation thématique donnée et d'acquies une méthode d'analyse des textes spécialisés sur laquelle puisse se fonder leur exploitation aux fins d'apprentissage d'une langue de spécialité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRE DE MINIAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lill, Presses Universitaires du Septentrion.
- BOCH, F. (1998) : "Pratiques d'écriture et de mémorisation à l'université : la prise de notes entre texte source et texte cible. *Villemaire d'Ataq, Presses Universitaires du Septentrion*.
- BULOI, T. (2004) : *Les parlers jeunes. Pratiques urbaines et sociales. Cahiers de sociolinguistique n° 9*, Presses Universitaires de Rennes.
- DABENE, M., (1990) : "Des écrits extraordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale", *LidN* N° 3.
- 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 THÉOLOGIE*, n° 2.
- DELCAMBRE, I., (2002) : "L'émersion graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou ritual formel ?" *Pratiques* N° 115/116, *L'écriture et son apprentissage*, Décembre 2002.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y., (2004) : *Actes du 9ème colloque de l'A.I.R.D.F.*, Québec, 26 août 2004.
- DEZUTTER, O., & THYRIION, F., (2002) : "Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ?" *SPIRALE* N° 29, *Une entrée dans la recherche*, Revue de Recherche en Éducation.
- LENOBLE-PINSON, M. (1990) : *La rédaction scientifique*, Bruxelles, Éditions DE BOECK.
- MILIANI, M., (2010) : *Dictionnaire des affaires. Laboratoire de Recherche Ouvrages de Supérieur*.
- REY, B., (1999) : "Les compétences transversales en question", Paris, ESF.
- BARRE DE MINIAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lill, Presses Universitaires du Septentrion.
- BOCH, F. (1998) : "Pratiques d'écriture et de mémorisation à l'université : la prise de notes entre texte source et texte cible. *Villemaire d'Ataq, Presses Universitaires du Septentrion*.
- BULOI, T. (2004) : *Les parlers jeunes. Pratiques urbaines et sociales. Cahiers de sociolinguistique n° 9*, Presses Universitaires de Rennes.
- DABENE, M., (1990) : "Des écrits extraordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale", *LidN* N° 3.
- 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 THÉOLOGIE*, n° 2.
- DELCAMBRE, I., (2002) : "L'émersion graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou ritual formel ?" *Pratiques* N° 115/116, *L'écriture et son apprentissage*, Décembre 2002.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y., (2004) : *Actes du 9ème colloque de l'A.I.R.D.F.*, Québec, 26 août 2004.
- DEZUTTER, O., & THYRIION, F., (2002) : "Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ?" *SPIRALE* N° 29, *Une entrée dans la recherche*, Revue de Recherche en Éducation.
- LENOBLE-PINSON, M. (1990) : *La rédaction scientifique*, Bruxelles, Éditions DE BOECK.
- MILIANI, M., (2010) : *Dictionnaire des affaires. Laboratoire de Recherche Ouvrages de Supérieur*.
- REY, B., (1999) : "Les compétences transversales en question", Paris, ESF.

Du personnage à l'ÊTRE ; ou le récit est une ontologie.

Dr. DEMERAZIAN Hovhig

Université de Sidi Bel Abbès

Dans la perspective d'une théorisation du récit en tant qu'objet d'une phénoménologie et non celui d'une histoire, une présumée science historique ; l'étude qui suivra, appliquée sur *L'enfant de saïne* de T. Ben Jeloun, roman que nous estimons être paradigmatique ; l'étude se donne pour objectif de montrer qu'en lieu et place de *personnages* (leur variété) il ne s'agit en fait que de l'ÊTRE, l'ÊTRE-Un plus exactement. Le propos d'une telle démonstration consiste dans le postulat de l'identité du récit et de la métaphysique. Autrement dit, nous chercherons à établir, par une approche phénoménologique, établir le fait que le récit ne réfère pas au monde mais à une métaphysique. Bien que, toutefois, il pourrait apparaître que ceci est évident. Or, ce n'est pas ce que nous constatons. Et pour cause notre souci est d'au moins tenter de rectifier ces deux erreurs méthodologiques que nous constatons couramment, notamment dans les enseignements : il s'agit de la confusion *récit et(s) histoire* et la confusion *personnage et(s) personne* (quand même on qualifierait cette dernière par : le personnage est une *personne fictive*. Ce n'en serait pas moins apocryphe.)

Dans cette perspective, par conséquent, ontocritique – et non point historicisante, quoiqu'on prétende faire la distinction entre le roman et l'histoire *historienne* ; entendre dire, à travers les analyses littéraires, dans les mémoires et thèses qu'il nous est donné de lire ; entendre dire « *L'auteur parle de...* », « *L'invention de l'auteur est...* » souligne de fait le renvoi de l'histoire du roman à un acte bel et bien historique (mondain), celui de l'écrivain qu'on implique dans des formules du genre : « *Kateb / Dib / Feraoun / Mammeri... parle de...* », « *L'invention de Kateb / Dib / Feraoun / Mammeri... est...* ». Hormis le fait de la confusion entre la *sociologie de la littérature*, théorie à laquelle appartient le concept d'auteur que l'on confond avec écrivain – autre confusion – et la *sociologie* voire la *psychologie*, théorie à laquelle appartient le concept d'écrivain ; nous relèverons également la confusion entre

la réalité matérielle et le langage. Avec cette précision : le langage ne reproduit pas la réalité, ne la représente pas plus ; en fait, *le langage parle toujours de quelque chose de différent, et en complexité et en fonctionnement.*

En effet, le langage, écrit dans un message ¹¹¹ (sur papier, électronique...) « Je suis à la gare, je prends un taxi pour venir à notre rendez-vous. À tout à l'heure... » et que le récepteur/destinataire de ce « je » entendra (comprendra) pleinement, n'aura pourtant rien à voir avec la « réalité » (l'éventuelle concrétude, *matérialité*) de chacun des termes de ce langage. Autrement dit, le « Je » étant épiphane est sinon indéfini il est ambivalent (d'où atteinte au principe du tiers exclu : rimaud per la toute velléité de réalité ou même de réalisme), « la gare » : laquelle ?, « je prends » : le présent est, en dépit des apparences, un temps indéfini qui n'a de pertinence que pour son énonciateur, « un taxi » : contrairement à l'évidence il s'agit d'une fonction et non de la matérialité de *voiture*, « pour venir » : modalité subjective alors qu'on s'y laisse entendre une indication, une réalité, « à tout à l'heure... » : proposition phatique alors qu'elle se laisserait percevoir comme concrétisation (de ce rendez-vous). Résultat : ce langage (ce message, cette lettre...) n'a quasiment rien à voir avec (toute l'histoire de) ce rendez-vous.

Notre souci est donc de redéfinir le donné de la littérature en tant qu'il est langage exclusivement, ce qui est factuellement le récit – qui se fait indépendamment, qui se fait loin de l'événement historique ou historicisant, mondain ou tragique ; et non en tant que matérialité dont il ex entend une histoire de la réalité ; réalité expérientielle, testimoniale.

Par conséquent, notre principe consiste à revenir à la définition du langage en tant que concept (champ conceptuel) et, approchant la littérature par le biais d'une phénoménologie, c'est-à-dire en lui appliquant non pas une mimésis historiciste ou historicisante mais une époque lui conservant sa nature objective – ce qui n'est rien d'autre qu'une affirmation de l'objectivité du concept, contrairement à certaines inspirations – dont on ne sait quel aloi – qui s'aventurent à confondre le mot-concept « amour », « joie », « tristesse », « la quarantaine », etc. avec le sentiment ou la vie subject-

tive, sentiment éprouvé personnellement par l'écrivain ou même par le lecteur dont, effectivement, on ne sait rien ; approchant donc la littérature par le biais d'une phénoménologie, notre souci sera de redéfinir le personnage.

Notre problématique sera par conséquent : le personnage a-t-il une projection matérielle – c'est-à-dire de la (re-)vrai(-)semblance – dans le monde ? Y a-t-il variété de personnages ou s'agit-il d'une identité ?

Notre hypothèse, dès qu'il s'agit de récit – à l'exclusion de toute notion d'histoire ; ⁽¹⁾ est qu'il s'agit non seulement d'un être métaphysique mais également d'une identité ; tous concepts narratologiques confondus d'ailleurs (personnage, narrateur, événement, etc. ; auteur) ⁽²⁾.

Notre analyse s'articule autour des axes suivants :

1. Première identité ontologique : les Identifiants bibliques.
2. L'articulation de la littérature maghrébine et le champ christique.
3. L'ÊTRE hiératique et les (êtres*) « Emmanuel », identifications.
4. Identifiants de Jésus-Christ en tant qu'il constitue un isomorphisme d'Ahmed.
5. Identification e(s)t réduction.
6. Réduction à l'Un* des instances narratologiques (personnages, etc.)

1 – Première identité ontologique : les Identifiants bibliques

Rappelons brièvement que *L'enfant de sabbat** de Tahar Ben Jelloun (*L'E. de S.* ; désigné dans la suite par la page seule) est l'histoire d'un personnage né femelle et fuit, « créé », Ahmed – mâle – par la volonté de son père. D'où l'interrogation : de quoi s'agit-il ? Car, en effet, une telle histoire ne manquera pas de dresser devant nos yeux l'histoire d'un autre « fils de la volonté », Jésus-Christ.

En fait nous constaterons que tout se réduit à l'ÊTRE (hiératique) ; l'isomorphisme fondamental de l'avènement d'Ahmed en tant qu'événement christique. D'où notre propos d'établir d'abord ces identifications dans le champ primordial, le *récit biblique*, archétype de tous les autres – pour son actualisme – et, par consé-

queste, constituant la justification théorique pour notre étude puisqu'il constitue l'étiologie phénoménologique. ^[4]

Pourquoi ces considérations bibliques ?

La nature d'Ahmed conduit à l'identifier à Jésus-Christ, c'est un être *inconcevable** (dans la lettre même du corpus) ; au premier autant qu'au second degré ; autant conception utérine que conception intellectuelle.

« Je m'en vais [...], au cas où les anges, [...] il est dit dans le Coran, viendraient me porter jusqu'au ciel. [...] Salem, [...], [...] sa propre version de l'histoire : — Ce personnage est une violence en soi ; son destin, sa vie sont de l'ordre de l'inconcevable. (L'E. de S. p 159)

Pourquoi son identification dans ce champ (hiératique, oblique) ?

Ce sont les occurrences (dans le corpus) des « inventeurs » de ces identifications-*immanence* dans le champ narratologique de *L'enfant de sable** de Tahar Ben Jelloun ; soit, Ibn Arabi et El Hallaj : se déclarent comme identifiants de l'ÊTRE. Cf. ressources littéraires ou biographiques afférentes ; notamment sa parole « Moi, je suis la Vérité » (Ana l-Hakk) :

Hier, [...], je suis allé à la mosquée, non pour prier, mais pour me recueillir dans un coin silencieux pour essayer de comprendre ce qui nous arrive. [...] réveillé [...] par des [...] vigiles, ils [...] ont vérifié mon identité. [...] de leur dire : l'Islam que je porte en moi est introuvable, je suis un homme seul et la religion ne m'intéresse pas vraiment. Mais leur parler d'Ibn Arabi ou d'El Hallaj [...]. (p 146)

II – L'articulation de la littérature maghrébine et le champ chrétien

Remarque : Nous n'en pourrions développer l'argumentaire ici, ceci constituant une étude à part entière.

II. 1. Du monisme existentiel d'El Hallaj et de sa Passion

Pourquoi Hallaj nous intéresse-t-il dans cette étude ?

Nous considérons l'occurrence de Hallaj dans *L'E. de*

S. comme un tropisme identitaire hiératique. Autrement dit, la suscitation de ce personnage historique dans le récit permet de transférer la fiction (du roman) dans l'imaginaire^[5] hiératique.

La raison en est l'isomorphisme Hallâj VS Jésus-Christ. C'est en effet son propos :

Enfin [...], l'expérience hallâjienne ne serait-elle pas due à une influence chrétienne plus ou moins consciente? N'a-t-il pas dû, prévoyant en quelque sorte sa mort violente: «C'est dans la religion de la croix (al-salib) que je mourrais?» (ANAWATI (G. C.), Hallâdj (A) -, *La passion d'al-Hallâdj*, in *Encyclopaedia Universalis*.)

Voici ce que ce personnage prétend :

Au terme de la sainteté, à la consommation de l'union divine, le saint est plus qu'un prophète [...]; le saint ayant parfaitement uni sa volonté à celle de Dieu se trouve en tout et partout interpréter directement la volonté essentielle de Dieu, participer à la nature divine, « transformés », en Dieu.

Cela se dessine déjà dans la prière publique (iḥwâṣ) qu'il fit à la Mekke, à son pèlerinage d'adieu [...]: « Roi... je Te sais transcendant... O mon Dieu [...]. Viens en tout Te remercier Toi-même... »

Nous avons là cette double affirmation que la théologie dogmatique de Hallâj développera [...]: la pure transcendance divine, et la présence de Dieu par sa grâce dans les âmes justes [...]. [...] L'union divine [...] (selon Hallâj) [...] des épousailles amoureuses où le Créateur rejoint enfin sa créature, [...]. (Massignon (L.), *La passion de Hussayn Ibn Mansour Hallâj*, NRF Gallimard, Nouvelle édition, Tome I, *La vie de Hallâj*, 1975 pp 318-319.)

Par conséquent, l'isomorphisme entre l'être-là (de Hallâj) et l'ÊTRE, même celui-là hiératique, procède ainsi:

1. **Déclarations du personnage** : *Au terme de la sainteté*

Effets herméneutiques : Il y a donc une limite

2. **Déclarations du personnage** : *...saint... plus qu'un prophète*

Effets herméneutiques : Dépassement de la prophétie. Par conséquent, exigence d'une eschatologie.

3. **Déclarations du personnage** : *le saint ayant parfaitement uni sa volonté à celle de Dieu*

Effets herméneutiques : Confusion des volontés, de l'ÊTRE et de l'étant. Conséquence: ou l'une s'amoindrit ou l'autre accède à la toute-puissance dont le corollaire est la liberté.

Or, Hallâj demeure mortel; cet état est impossible. Par conséquent, cela demeure au niveau du dire, du langage. Soit, aussi bien de l'ordre de l'imaginaire que de celui du transcendantal ou bien, en d'autres termes, Hallâj est l'ÊTRE uniquement au niveau de son énonciation; il est l'ÊTRE parce qu'il le conte.

(Remarque : nous rappellerons que l'imaginaire et le transcendantal sont isomorphes ; puisque – sommairement – *l'imaginaire n'a pas d'existentiel*).

4. **Déclarations du personnage :** (...) *transformés en Dieu*.

Effets herméneutiques : Ce qui confirme ce qui a précédé ; que Hallâj en est exclusivement au niveau du transcendantal ; du point de vue du langage seul.

5. **Déclarations du personnage :** à son pèlerinage d'adieu

Effets herméneutiques : Soit à l'insu du Prophète de l'Islam, ce qui semble être le degré moindre admis par ce personnage. En tout cas, intégrer la classe prophétique c'est déjà mettre un pied dans l'au-delà. Un au-delà auquel il a déjà accédé à l'item 2.

6. **Déclarations du personnage :** *O mon Dieu f...j, Viens en moi Te remercier Toi-même*

Effets herméneutiques : Il s'agit ici de l'immanence convoquant la transcendance. Ce qui constitue une aporie qui ne se résout, qui ne peut être rendu possible que par le truchement du langage, seul.

Cette impossibilité est contenue dans l'énoncé même : l'étant ne peut remercier l'ÊTRE tant cet acte se trouve au-delà de sa puissance. Par conséquent, il serait d'autant impossible que le transcendant vienne en l'immanent (l'étant) par effectuation. Toutefois cela est rendu possible (effectuable) par le langage; c'est-à-dire ce qu'il en est conté par l'étant, Hallâj. Soit ce qui est déclaré dans les deux items restant : ci-dessous...

7. **Déclarations du personnage :** *la pure transcendance divine, – et la présence de Dieu par sa grâce dans les âmes justes*

1. Déclarations du personnage : *L'union divine [...] (selon Hallāj) des épousailles amoureuses où le Créateur rejoint enfin sa créature.*

Conclusion :

Historiquement, l'accession de l'étant (qu'a été Hallāj) à l'ETRE, ou l'immanence de l'ETRE (hiératique) en l'étant (Hallāj); n'avait qu'un seul procès: le langage sous le **mode invitationnel** (de l'ordre du suppliant-bénédictoire par exemple; le cas en l'occurrence, cf. item 6 supra) et/ou sous le **mode visitationnel** (de l'ordre de l'exploratoire; cf. item 8 supra); ce qui est de l'ordre du récit exclusivement et qui est de même tourné vers une métaphysique. C'est-à-dire que l'expérience historique finit par Hallāj réside absolument dans le langage qu'il en a – lui – **conformé**.

II. 2. Projections sur notre corpus:

Le personnage (Ahmed) participe d'une immanence-transcendance du fait même qu'il est exclusivement langage.
L'une des confirmations de ce confinement ontico-ontologique (immanence-transcendance) se déclare dans la coexistence qu'a le personnage d'épouser (concept de Hallāj, cf. supra) tous les autres personnages.

C'est ce qui en fait un **isomorphisme dictionnel** de l'ETRE.

Corollaire :

Le fait de dire *le* personnage traduit, littéralement, c'est-à-dire **phénoménologiquement**, l'extrapolation à tous les personnages de la fiction qui sont potentiellement substituables. Autrement dit, du point de vue phénoménologique qui est le nôtre; la **plasticité du personnage** constitue une topologie – d'ordre quelconque, d'où l'équivalence des personnages les uns avec les autres et leurs identifications-réductions.

Conséquence:

Participant de toutes ces possibilités, le personnage procède donc d'une **totalité**. D'où son isomorphisme avec l'ETRE.

III - L'ETRE hiératique et les (êtres*) « Emmanuel », identifications

Ces identifications confirmeront le fait qu'il s'agit du même ETRE se « manifestant » dans le monde des phénomènes (dans l'existence) en des étants aussi divers et séparés dans l'espace-temps que cette suite :

Rappelons que « Emmanuel » (« *emmanu* / *El* ») veut dire : « Dieu est avec nous », cf. Evangile. Remarque : A.T. ; abréviation Ancien Testament.

1. Moïse, un autre Emmanuel : 11 Moïse dit à Dieu : « Qui suis-je [...] ? » 12 — « Je suis avec toi, dit-il. » (A.T. ; Exode 3.)
Id. Anc. Test. ; Deutéronome 20, Règles pour la guerre : 1 et 2.
2. Judith, une Emmanuelle : 11 Judith dit [...] : « [...] Dieu, notre Dieu est avec nous [...] » (A.T. ; Judith 13)
3. Abraham, un Emmanuel : 22 [...] Abimélec [...] dit à Abraham : « Dieu est avec toi [...] » (A.T. ; Genèse 21)
4. Saül, un Emmanuel : [...] Samuel dit à Saül : [...] 3 Dieu est avec toi. (A.T. ; Samuel 10)
5. Le Juif, un Emmanuel générique* : 23 [...] ces jours-là dix hommes de toutes les langues que parlent les nations s'accrochèrent à un Juif [...] : « Nous voulons aller avec vous, car [...] Dieu est avec vous. » (A.T. ; Zacharie 8,¹²¹)
6. David, un Emmanuel : 2 Natan répondit à David : « Tout [...], fais-le, car Dieu est avec toi. » (A.T. ; La prophétie de Natan)
7. Isaac, un Emmanuel : 28 Ils répondirent : « [...] le seigneur est avec toi [...] » (A.T. ; Genèse 27)
8. Gédéon, un Emmanuel : 12 L'ange [...] lui dit : « Le seigneur est avec toi, vaillant [...] » [...] 14 Le seigneur se tourna vers lui et dit : « Va [...] Je serai avec toi, [...] » (A.T. ; Juges 6.) (Remarque : Gédéon, un Sauveur. Prédicat christique.)
9. Jérémie, un Emmanuel : 11 Mais le seigneur est avec moi [...]. [...] (A.T. ; Jérémie 20)
10. Asa (roi de Juda), un Emmanuel : 8 [...] Asa entendit [...] le seigneur, son Dieu, était avec lui. (A.T. ; Asa entreprend des réformes religieuses)
11. Un nom à rapprocher de « Emmanuel » : 30 « Voici les issues de la ville... 31 [...] [...] » A partir de ce jour, le nom de la

ville sera YHWH-Shamma — le Seigneur-est-là » (A.T.; Ézéchiél 48)

Récapitulons. Les identifications précédentes, dans le champ hiératique, ont pour objectif l'illustration de principe que le récit (historial) ne parle que de la même chose, qui est le concept de personnage ; lequel identifie, unifie toute la variété de ses avatars ; toute notion d'histoire exclue ; puisque ce n'en est à l'évidence plus question. Et comme nous ne voyons aucune différence en nature entre le récit hiératique et le récit profane (la littérature, toute poétique) ; nous allons dans la suite procéder aux mêmes identifications dans notre corpus « profane ». Nous partons de l'hypothèse que dans le roman *L'enfant de sable* n'existe qu'une seule et unique *entité*, portant qualification de personnage principal, en l'occurrence Ahmed-Zahra ; en dépit du champ manifestement pluriel de tous les autres personnages.

Mais d'abord procédons à l'identification du personnage Ahmed-Zahra dans le champ chrétien.

IV – Identifiants d'Isaac-Jésus en tant qu'isomorphisme d'Ahmed

Cette étape est nécessaire car elle présente l'évidence de cette phénoménologie identitaire dans le récit premier, historial... soit paradigmatique ; le langage originaire ; le récit hiératique ; la Bible.⁽¹⁾ En effet, c'est là où cette réduction aura opéré depuis toujours, eu égard à la phénoménologie même des prophètes. L'évidence de l'identité Isaac-Jésus car Isaac par sa singularité identifie Ahmed-Zahra (quant au lien avec notre corpus) ; il s'agit bien d'un enfant du désespoir, celui d'une femme stérile...

31 Quand le SEIGNEUR vit que Léa n'était pas aimée, il la rendit féconde [...]. (A.T.; Gen. 29)

Isaac est Jésus-Christ

1 [...] Dieu mit Abraham à l'épreuve et lui dit: [...] « Prends ton fils, ton unique, Isaac, que tu aimes. Pars pour le pays de Morrya et là, tu l'offriras en holocauste [...]. Il fendit les bûches pour l'holocauste. [...] 4 Le troisième jour [cf. infra Note A], il leva les yeux et vit de loin ce lieu [Cf. Note B : le lieu du sacrifice que verra Abraham ; le lieu de la résurrection – non for-

cément au sens spatial – de Jésus-Christ). 5 Abraham dit aux jeunes gens: « Demeurez ici, vous [...] nous reviendrons vers vous. »

6 Abraham prit les bûches pour l'holocauste et en chargea son fils Isaac [Cf. infra Note D] [...]. 7 Isaac parla à son père Abraham: « Mon père [...] Voici le feu et les bûches; où est l'agneau pour l'holocauste ? » 8 Abraham répondit: « Dieu saura voir l'agneau [cf. infra Note E] [...] ».

[...] 11. Allez l'ange du seigneur l'appela du ciel et cria: « Abraham ! Abraham ! [...] Ne lui fais rien, [...] qui t'as pas épargné ton fils unique pour moi. » (A.T.: Gen. 21. 22)

Isotexte in Évangiles:

21 [...]. Jésus Christ commença à montrer à ses disciples qu'il lui fallait s'en aller à Jérusalem. [Cf. infra Note C: or Jérusalem se trouve sur le plateau Moriyya] souffrir beaucoup de la part des anciens, des «grands prêtres et des scribes, être mis à mort et, le troisième jour, ressusciter. 22 Pierre, le tirant à part, se mit à le réprimander, en disant: « Dieu l'en préserve. Seigneur ! Non, cela ne t'arrivera pas. » 23 Mais lui, se retournant, dit à Pierre: « [...] tes vues [...] sont [...] celles des hommes. » (ÉV. Matthieu 16)

Note A: Les Trois jours de l'épiphanie. Le jour de l'immolation interrompue d'Isaac constitue ainsi un isomorphisme de la résurrection de Jésus-Christ.

Note B: Le lieu du sacrifice que verra Abraham: le lieu de la résurrection – et non forcément au sens spatial – de Jésus-Christ: [...] 39 Il leur répondit: « [...] [...] 40 Car tout comme Jonas ... trois jours et trois nuits, ainsi le Fils de l'homme sera dans le sein de la terre trois jours et trois nuits. (ÉV. Matthieu 12.)

Note C: Or, Jérusalem se trouve sur le plateau Moriyya.

Note D: A propos de « bûches »: en termes de « bois, croix » dans la réf. infra:

[...] Jésus. 17 *Portant lui-même sa croix*, ... Golgotha. 18 C'est là qu'ils le crucifièrent [...]. (ÉV. Jean 19)

Id. ÉV. Actes 13. Prédication de Paul à Antioche de Pisidie. 29.

Note E : à propos de « Dieu saurait voir l'agneau » : il s'agit de *Jésus-Christ* :

29 Le lendemain, il [Jean le Baptiste] voit Jésus [...] : « Voici l'agneau de Dieu [...] ». (ÉV. Jean I).

Conséquence : Le personnage Ahmed-Zahra s'identifie dans le champ hiératique. En définitive, les deux champs (hiératique & profane) se confondent à cause de l'identité du récit.

— **Remarque :**

Pour plus de détails, cf. notre thèse de doctorat intitulée : **QUÊTE DE L'ÊTRE DANS LA LITTÉRATURE MAGHREBINE. ... Proposition d'une ontocritique.**

V – Jérémie c'est Ahmed : le paradigme (hiératique) du poète.

L'importance de ce personnage réside dans la caractéristique suivante :

[...] Jérémie a surtout été [...] le prophète de malheur [...], Jérémie est le témoin de la religion du cœur, [...]. Il est ... le porte-parole des [...] « pauvres de Yahvé » qui [...] réclament leur guérison, attendent leur libération, exigent leur justification [...]. Par ses prières [...] le prophète prépare la voie à Job et à ses interrogations [...]; sa solitude, ses échecs, son agonie [...] ont [...] été mises en parallèle avec la destinée ... avec celle de Jésus de Nazareth (cf. déjà Matt. XVI, 14).

(Robert MARTIN-ACHARD, *Jérémie*. In *Encyclopaedia Universalis*, 2004.)

Autrement dit, toujours du point de vue phénoménologique, le langage-récit d'un Ahmed-Zahra de cette sorte (tel qu'il est dans le roman) en tant que thème ne peut avoir en tant que prédicat que celui de tout personnage de tout langage-récit autre : d'où qu'il est alors identifier le prédicat historial d'un Jérémie. Comme quelqu'un faisant le récit d'un séjour dans un des pays du Maghreb aboutissent naturellement à les identifier – à peu de chose près. Nulle intention à chercher : le langage est *ambitrope* ou *homéotrope*.

Ahmed et le potier (son père) *versus* Jérémie et le poète auquel son Seigneur se compare. Par transilivité* : cette variété se

réduit au même : Ahmed, le père d'Achmed (potier, cf. *infra* Note* « potier »), Jérémie, le Dieu de Jérémias, le potier (en tant que « façonneur »).

Jérémie chez le potier :

1 [...] à Jérémie [...] 2 « Descends tout de suite chez le potier, c'est là que je te ferai entendre mes paroles. » 3 [...] 7 [...], de renverser et de ruiner une nation ou un royaume. 8 [...] 9 Tantôt je décrète de bâtir et de planter une nation (ou un royaume [cf. *infra* Note* A].) (A.T.; Jérémie 17)

Note A : identification Dieu – Jérémie; même action

10 Sache que je te donne aujourd'hui autorité sur les nations et sur les royaumes, pour déraciner et renverser, pour ruiner et démolir, pour bâtir et planter. » (A.T.; Jérémie 1.)

Note* (père d'Achmed) « potier »

Le père leur dit qu'à partir de maintenant le respect qu'elles lui devaient émit identique à celui qu'elles devraient à leur frère Ahmed. [...] On avait rarement vu un homme si heureux vouloir communiquer et partager sa joie. — : Dieu est clément Il vient d'illuminer la vie et le foyer de votre serviteur et dévoué potier* Hadj Ahmed Souleïmani.* Un garçon — ... — est né jeudi à 10 h. Nous l'avons nommé Mohamed Ahmed. Cette naissance annonce fertilité pour la terre, paix et prospérité pour le pays. Vive Ahmed ! Vive le Maroc ! Cette annonce dans le journal fit beaucoup joier. [...] L'important pour lui était de porter la nouvelle à la connaissance du plus grand nombre. La dernière phrase fit aussi du bruit.¹²³ (p 30)

V. 1. Projection sur le corpus : Identification Jérémie /3 Ahmed-Zahra

Il s'agit d'une naissance maudite car contre-nature marquée par l'étrangeté.

Malédiction d'Achmed (par lui-même)

Ma nudité est mon [...] sublime. Je suis le seul à la contempler. Je suis le seul à la maudire. (p 56)

Isotexte: auto-malédiction de Jérémie

14 Maudit, le jour où je fus enfanté ! Le jour où ma mère m'enfanta, [...] 15 Maudit l'homme qui arma à mon père: « Un fils t'est né ! » — Et il le couvra de joie ! — 16 ... 17 Et Lui, que ne m'a-

1-4) fait mourir dès le sein ? Ma mère serait devenue ma tombe, sa grossesse n'arrivant jamais à terme. 18 Pourquoi donc suis-je sorti du sein, pour connaître peine et affliction, pour être, chaque jour, miné par la honte ? (4, 7; Jérémie 20, Jérémie regrette d'être né).

Ce que dit le conteur d'Ahmed : la malédiction.

O mes compagnons ! Notre Personnage nous échappe. [...] Il est damné, habité par la malédiction, (p. 54)

VI - Identifications - réductions

Principe

L'essentiel de cette partie sera le fait de réduire tout à l'Un* ; épithète de l'ÊTRE.

Qu'en est-il entendu ?

Étant un concept, donc une abstraction ; le personnage (Ahmed) constitue un isomorphisme des entités phénoménologiques que sont, entre autres, les figures mathématiques. Il le serait d'autant que les mathématiques se constituent en une aporie fondamentale ; celle d'être le moyen singulier (unique) de la connaissance du monde (la *Physis*) tout en étant elles-mêmes des éléments ne relevant que de la métaphysique⁽¹¹⁾ les faisant ainsi causes efficientes* d'une réalité *construite** (c'est-à-dire *pietée**, matérielle) tandis qu'elles-mêmes ne le sont pas (elles ne sont pas matérielles ; elles sont abstraites)⁽¹²⁾.

Ces réductions, dites dans la citation infra « retranchements » nous permettront de confirmer la nature phénoménologique du personnage et dans le même temps son prédicat de métaphysique. Cette méthode de séparation et de retranchement, c'est [...] l'abstraction ; elle est [...] utilisée [...] pour définir les entités mathématiques : par le retranchement de la profondeur, on définit la surface ; par le retranchement de la surface, on définit la ligne ; par le retranchement de l'étendue, on définit le point. Cette opération de l'esprit permet ainsi, d'une part, de définir la quantité mathématique en tant que telle, d'autre part, d'établir une hiérarchie entre les réalités mathématiques, en allant de la tridimensionalité spatiale à l'incorporation de l'unité première. [...] cette opération de retranchement peut se concevoir, [...], comme une opération de négation.

[...] la méthode d'abstraction a pu être considérée comme une méthode négative.

(Hadot (P.), *Théologie négative. In Encyclopaedia Universalis*.)

Or, c'est cette négation que nous stipulons être le concept en général ; et le concept de personnage en particulier.

Toutefois, il ne faut pas voir dans cette détermination de personnage comme réduction de tous les autres, c'est-à-dire comme négation de leur pouvoir-être, voir une annihilation du personnage lui-même car à travers toutes ces négations *persiste* * quelque chose. Preuve en est l'histoire même de ce personnage, ⁽¹¹⁾ et par ultime retranchement le récit.

Autrement dit, s'il nous a été possible de réduire tous les personnages à un seul, Ahmed-Zohra même, il n'en demeure pas moins que tout cela occupe un espace, l'espace scripturaire en l'occurrence ; n'étant par ailleurs pas matériel, c'est cet espace qui nous contraint, nous constitue l'ETRE.

Les négations sont en fait des affirmations. [...]. C'est ce que Plotin laisse entendre lorsqu'il affirme que l'homme qui nie sa propre individualité ne s'amandrit pas, mais au contraire s'agrandit aux dimensions de la réalité universelle, c'est-à-dire intelligible. (Hadot (P.), *Ibidem*.)

Isotexte hiératique

20 Je ne prie pas seulement pour eux, je prie aussi pour ceux qui, grâce à leur parole, croiront en moi : 21 que tous aient un comme toi, Père, tu es en moi et que je sois en toi, qu'ils soient en nous eux aussi, afin que le monde croie que tu m'as envoyé ; 22 et moi, je leur ai donné la gloire que tu m'as donnée, pour qu'ils soient un comme, 23 moi en eux comme toi en moi, pour qu'ils parviennent à l'unité parfaite (L'Evangile, Jean 17).

Id. Evangile, Ephésiens 3, Païens et Juifs réunis en Christ ; 14-16. *Id.* Evangile, Galates 4 ; La Promesse, le rôle de la Loi ; 26-28

VII – Réduction à l'Un* des instances narratologiques (personnages, etc.)

Cette identification se fera grâce à des critères identifiant : épi-thètes, actions ou événements constatant une sorte de répétition de la même entité ; réduisant la variété des personnages à l'espèce unique, c'est-à-dire le personnage au sens générique. Autrement

dit, dans la littérature en général, comme nous le verrons dans ce paradigme, *L'enfant de sable*⁶; dire le personnage alpha, le personnage bêta,... revient en fait à dire le personnage puisqu'en définitive il s'agit du concept et le concept est Un⁶, tout s'appelant «personnages» et n'étant pas un donné historique (matériel) sa variété n'a aucune pertinence. Ce serait sinon comme prétendre discerner (différencier) le concept d'homme; puisque là aussi l'on confond le concept (homme, sujet/objet d'anthropologie, de sociologie...) avec l'homme que l'on est et l'homme qu'est notre voisin et la femme (qui ne serait plus «homme» selon cette logique)...

VII. 2. Identifications d'Ahmed-Zahra

1. Ahmed VS son Père :

Par effet spéculaire. Par conséquent, ils sont l'image l'un de l'autre.

Critère : Tousser

Ahmed toussse parce qu'il est vivant : Il toussait pour ne pas avoir à parler et pour signifier qu'il était toujours vivant. (p 51)

Le Père toussse parce qu'il va mourir : « Mon père est souffrant. [...] L'idée de sa disparition m'obsède. *Quand je l'entends tousser, j'ai très mal.* (p 62)

Autrement dit, parlant de son Père, Ahmed parle simultanément de lui-même. Il s'agit bien d'un même Être. Mon père est souffrant VS Je dois renoncer à tous mes projets; L'idée de sa disparition VS m'obsède; Quand je l'entends tousser VS j'ai très mal; Je quitte ma chambre et VS je dors à ses côtés; Quand je l'entends tousser VS sans dormir; Je veille sur lui et VS je pleure [...] sur moi... (p 62)

2. Ahmed VS sa Mère : une métempsychose

Observons le passage suivant décrivant la mère du personnage :

[...] Ses rides se déplacent et lui donnent une expression de grande hilarité. Ses yeux sont blancs comme si le ciel les avait retournés. J'y ai même entrevu quelque tendresse, [...], une blessure errante [...]. La folie avait commencé avec cette surdité, « une petite mort », [...] son mutisme. *Défiguré, elle avait renoncé à tout.*

[...], elle passait son temps *enfermée* dans une chambre noire où elle murmurait des choses *incompréhensibles*. [...]

L'obscure matière mi-vivante, mi-morte est là [...] *que le moindre bruit réveille*, agite, retourne et hallucine. [...]. Je sais que ce visage sera toujours là tant que ma mère souffrira, [...] on l'a *enfermée*, [...]. (pp 130-131)

Traits communs avec sa mère :

Les rides : Il y avait d'abord ce visage allongé par quelques rides verticales [...] (p 07).

Les yeux blancs, éteints : Il se dit qu'il n'avait de place ni dans la vie ni dans la mort, [...] ne savait plus à quoi ni à qui il ressemblait. [...] chercher un visage où il se verrait, des yeux qui lui diraient : « Tu [...] as des cheveux blancs sur les tempes, [...], tes yeux sont éteints, ton regard est dévasté; (pp 149- 150).

La tendresse : [...] cette femme [...] que je regardais avec un sentiment où la pitié, la tendresse et la colère [...] (p 78).

La folie : C'est une Histoire de fou ! [...] être dans un aile d'aliénés... (pp 42-43).

[...] le journal d'un fou, [...]. (pp 69-70).

Le mutisme : [...] le voir s'enfoncer dans un grand mutisme [...] (p 09).

Etre défiguré : [...] tics nerveux qui risquaient de le défigurer? (p 10).

L'enfermement et les propos incompréhensibles (de la Mère) et invisibles (du Fils*) : [...] Il s'était enfermé dans la pièce du haut [...] [...] (p 89).

L'incompréhensible : Il dit des choses qu'on ne comprenait pas [...] (p 69).

Le renoncement total : Je dois renoncer à tous mes projets. [...] Je quitte ma chambre (p 62).

La blessure : Il y avait d'abord ce visage [...] une profonde blessure [...] (p 07).

Ce mince filet de sang ne pouvait être qu'une blessure. [...] C'était cela la blessure. Une sorte de fatalité, une trahison de l'ordre. (pp 47-48).

Le bruit : Le bruit le perturbait (p 08).

Action conjugée simultanée La Mère VS Ahmed: il s'agit du même.

L'obscur matière mi-vivante, mi-morte est là VS Je suis là (ibid.)

... j'entends le corps de ma mère haletter VS je soupire...

[...] confrontée avec l'image de cette femme qui souffre VS je suis impuissante ; etc.

3. Ahmed VS Fatima, son épouse; ils constituent une même entité

Critère de « mort lente » :

Ahmed : [...] sa mort [...] sans doute dans son sommeil, [...] (pp 10-11 [...])

Fatima : [...] Elle [...] s'acheminait [...] vers la disparition, vers l'extinction lente. [...] (p 79 [...])

Autres éléments d'identification: Etudions le passage suivant: [...] Je suis tu femme et tu es mon épouse... [...] (pp 78-79-80)

Fatima : muette ; idem Ahmed : — [...] me rendait littéralement muette. (p 113).

[...] Si tu continues de faire la grève de la parole, [...]. Notre police [...] faire parler les muets. Quant aux muettes, elle sait les faire hurler... » (p 143).

[...] j'assistais, muette et immobile, au démenagement de mon pays (p 168).

Fatima : Haïr; idem Ahmed : [...] la haine de moi-même. (p 80).

[...] vos sœurs. Elles vous laissent et n'attendent que votre départ. (p 87).

Fatima : Handicapée; idem Ahmed : [...] sa démarche était devenue celle d'un handicapé (p 10).

Fatima : Intelligence ; idem Ahmed : [...] de l'intelligence d'une figure qui les déroutait. (pp 07-08).

De même pour les critères : Fatima : « ne parlait pas », « Désir de morte », « Infirme », « Corps menassé » ; idem Ahmed.

De même pour les critères : Ahmed : « Sexualité annulée ».

« L'attente sur la nature de ce mariage », « L'état « pervers » »,

« La blessure », « La désespérance », « Le précipice », « La défigu-

ration », « N'être pas... », « l'absence », « La mystique », « L'insomnie », « C'était là mon miroir », *Mom Fatima*

VII. 2. Identifications de Fatima

4. Fatima VS Mère d'Ahmed

Critère: leur mutisme

Fatima: Cette présence, même muette, [...] (p 78)

Mère: [...] la mère [...] sombra dans un mutisme [...] (p 93)

5. Fatima VS Mère (d'Ahmed) VS père de Fatima (oncle d'Ahmed)

Critère: Infirmité

Fatima: Je lui en voulais d'être infirme, [...] d'être infirmes [...] (p. 80)

La Mère: [...] la septième fille, [...] tu portes en toi une infirmité [...] (p 21)

Le père de Fatima (oncle d'Ahmed): [...] le vieil oncle [...] l'infirmier qui avait [...] (p. 138)

6. Fatima VS Père d'Ahmed

Critère: extinction, disparition

Fatima: Elle [...] s'acheminait silencieusement vers la disparition, vers l'extinction lente [...] (p 79)

Père (d'Ahmed): « Mon père [...]. L'idée de sa disparition m'obsède. (p 62)

VII. 3. Identifications-réductions des conteurs

VII. 3. 1 Premier Conteur

1. Identification Premier Conteur VS Ahmed

Critère: l'insomnie.

Le *Conteur*: Je suis [...], après des mois d'insomnie, j'ai senti le livre s'incarner en moi, [...] (p 13)

Ahmed: L'insomnie était une perturbation banale de ses nuits [...] (p 10)

Critère: Tristesse.

Le *Conteur*: Le conteur est mort de tristesse. [...] (p 136)

Ahmed: Il savait que sa mort [...] une profonde tristesse, [...] (pp. 10-11)

Id. RCM. L'enf. de saïbe pp 39, 44 ; 85

Identification par le critère de l'espace: la « terrasse »

Conteur : O mes amis, [...] Quant à moi, je suis l'aveugle qui danse sur une terrasse nue; [...] (p 65)

Ahmed : Depuis qu'il s'était retiré dans cette chambre haute, voisin de la terrasse, [...] (p 08)

Les père et mère d'Ahmed (projet de conception* d'Ahmed) : Il appela un soir son épouse enceinte, [...] dans une chambre à la terrasse [...] (p 21)

2. Identification Premier Conteur VS Troubadour aveugle

Critère : tous deux « aveugles »

Ayant lu le journal d'Ahmed, le premier conteur finit par devenir aveugle, devenant, par conséquent, le Troubadour aveugle de la fin.

Je sus alors que j'étais en possession du livre rare, [...]. La lumière qui en émane éblouit et aveugle les yeux [...]. Ce livre, je l'ai lu, [...] (p 12)

Quant à moi, je suis l'aveugle qui danse sur une terrasse nue; [...] (p 65)

Critère : Source* tarie

Conteur principal : Le conteur est mort de tristesse. On a trouvé son corps près d'une source d'eau tarie. (p 136)

Troubadour aveugle : Je pensais que la Source où je puisais mes histoires ne serait jamais tarie. (p 207)

Et pour cause il en fut mort dans son avatar « Premier Conteur ».

3. Identification du Premier Conteur - Dernier Conteur

(L'homme au turban bleu)

Critère : le cahier

Le premier Conteur : Le conteur assis [...], sortit d'un cartable un grand cahier [...]. (p 12)

L'homme au turban bleu : Sans prévenir, il lève le cahier en l'air et dit : « Tout est là... Dieu est témoin... » (p 200)

Le récit arrivait à son terme; toute l'histoire disparaît. Ce n'était qu'une histoire de l'ÊTRE ; donc elle ne pouvait exister. Il s'arrête un moment, fixe le grand cahier, l'ouvre, tourne les pages: elles sont vides. En les examinant de près on constate... des petits dessins anodins au crayon gris. (p 201)

Critère: Le nettoyage de la place

Le premier Conteur : En fait le conteur, [...], avait dû quitter la grande Place que la municipalité, [...], a « nettoyée » [...] (p. 135)

L'homme au turban bleu : Avant de me quitter elle me remit un grand cahier [...]. Je l'ai lu et relu, [...], jusqu'au jour, où, profitant du nettoyage de la Place, je pris la route du Sud [...] (p. 208)

VII. 3. 1 Conteur Salem**4. Identification Conteur* Salem VS Abbas VS Zahra (Ahmed)**

Identification déclarée par Amar; que Salem est en fait aussi bien Abbas que Zahra.

Ton histoire est atroce. Je suis sûr que tu as tout inventé et que tu t'es identifié aussi bien à Abbas qu'à la malheureuse Zahra*. Tu es un homme pervers. (p. 144)

VII. 3. 2 Conteur* Fatouma**Identification du conteur Fatouma VS Ahmed.****Critère: La violence***

Fatouma : Et toi, Fatouma, tu ne dis rien... Quel est ton point de vue ?... — Oui, [...], parce qu'une femme, [...], a pris l'habitude de se taire ou alors elle prend la parole avec violence. (p. 160)

Ahmed : Il était devenu destructeur et violent, [...] (p. 32)

Critère: Les ressources, la lecture

Fatouma : Je vis seule. J'ai quelques rentes. Je voyage. Je lis... (pp. 160-163)

Ahmed : Il devint triste [à la mort de Fatouma], plus triste qu'avant, [...]. Il [...] délégua la direction des affaires à un homme [...] (p. 83)

Critère: chambre et terrasse

Fatouma : Tous ces voyages, ... je les ai fabriqués dans une chambre [...] sur la terrasse. ... une colline et la colline était peinte sur un tissu [...]. (p. 164)

Remarque : il s'agit d'un pastiche ; cf. description de la *divine lumière* in *scourate La Lumière*, Coran.

Ahmed : Depuis qu'il s'était retiré dans cette chambre haute, voisine de la terrasse, [...] (p. 05)

— Confirmation: Fatouma c'est bien Ahmed-Zahra.

Critère: les consignations dans le Cahier*

Entre-temps j'avais perdu le grand cahier où je consignais mon histoire... du récit de ma vie antérieure. La suite vous la connaissez... Ce n'est pas courant d'être porteur de deux vies. (p. 170)

Identification Fatouma VS Premier Conteur

Critère: Le moment du conte: le crépuscule

Fatouma : Dans la vie on devrait pouvoir porter deux visages...

[...] Je vous attends au moment du coucher du soleil... (pp. 160-161-162)

Premier Conteur : Il quitta la Place [...] dans les Premières lueurs du crépuscule. (pp. 13-14)

Conclusion

Notre problématique interroge le langage du point de vue de sa consistance : quelle en est la teneur, que transmet-il, que traduit-il ? S'agit-il d'*information** ou de *sentiments* (de l'auteur ?)... ? Et notre hypothèse, bien qu'à la marge du dogme fétichiste d'une *imelligence* ou de quelque volonté ou quelque intention (merveilleuse) savamment distillée par des éminences romancières ; notre hypothèse aura toujours été que le langage – verbal déjà, la littérature en l'occurrence – le langage, qui dit l'*imaginaire** – ce qui n'a rien à voir avec l'*imagination*, (Cf. Notes) – consiste dans une ontologie ; soit une métaphysique et non plus une histoire de quelque ordre qu'elle soit ou qu'on la revendique (mémoire comme dialectique) – l'histoire que l'on confond encore avec le réel, son unique existentiel pourtant – ou avec une sociologie (exit donc réalisme, naturalisme ; autofiction).

A travers cette étude – introductive au principe d'une lecture ontologique, une ontocritique de tout récit, littéraire ici ; mais généralisable – nous avons mis en évidence d'*étranges** identités dans la variété des personnages d'un récit paradigmatique, originaire ; la Bible ; sans que cela n'induisse d'effets historiques, ce qui serait dénué de sens, car nous aurons pratiqué un langage-récit sans prétendre avoir mené quelque enquête historique ou archéologique... – ce qui n'est pas le propos de la littérature – ; fait de ce constat nous avons recherché et établi les mêmes identités dans le récit romanesque *L'enfant de sable** de Tahar Ben Jelloun. De l'identité de la multitude des personnages de cette fiction en tant

que Un* (une et même instance), ce qui est le prédicat fondamental de l'ETRE - l'ETRE(est)-Un* - nous aboutissons à l'évidence que le récit (génériquement ; puisque sous les récits semi isomorphes) est une ontologie.

Notes

1 - «... le langage, écrit dans un message... » : notre étude (du langage) porte sur un langage «*paré*» ; donc écrit exclusivement.

Car le langage oral, en vis-à-vis, fait intervenir des paramètres non langagiers, allant d'une poétique, passant par une politique et atteignant parfois même à une anthropologie. Autrement dit, à l'oral on aura tôt fait d'identifier ce «*je*», masculin ou féminin...

Cette condition de l'écrit nous semble être d'autant nécessaire que la littérature est un langage exclusivement écrit.

2 - «*Notre hypothèse, dès qu'il s'agit de récit - à l'exclusion de toute notion d'histoire...*» : un effort, on s'étonnerait de la persistance de la notion d'histoire dans les argumentaires. Or, l'histoire n'a de sens que parce qu'elle est rapportée par un récit. Autrement dit, l'histoire n'a de consistance que la complexion du récit. Par conséquent, ce qui «*existe*» n'est rien d'autre que le récit. L'histoire, au sens de l'événement, disparaît du monde comme si elle n'en avait jamais fait partie. Par exemple, avons-nous l'histoire des conquêtes d'Alexandre le Grand ou en avons-nous seulement les récits des mémorialistes, des hagiographes, des historiographes ; des historiens même ? Quant à l'événement (de ses conquêtes ; voire comment dormait-il, que mangeait-il, que disait-il à ses conseillers...) qui prétendrait y avoir assisté pour que nous admettions que l'histoire (l'événement historique) et le récit qui nous en fait concement la même chose ? Par conséquent, le récit ne réfère pas à l'événement historique «*réel*», puisque nous n'en avons aucune donnée matérielle sinon une crédulité et une confusion de ces deux ordres (l'ordre du récit et l'ordre de l'histoire), mais il réfère à l'imagination du mémorialiste..., voire du propagandiste.

3 - La problématique de la distinction roman (du roman)/vs/écritain (du même roman) constitue une anomalie dans les études littéraires qui ne manque pas de nous étonner car la question n'a pas lieu d'être posée puisque à l'évidence le nom porté sur le frontispice d'un roman (M. Dib, Katch Y., R. Boudje-

dra ; Hugo, Lamartine ; Hemingway et autres Tolstoj et Dostoevski, etc. ; même différence entre manuscrit et roman) coexistent immédiatement une instance (imaginaire* ; un concept narratologique au même titre que le narrateur, le personnage...) qui n'a rien à voir avec l'écrit. Soit, littéralement : *celui qui a écrit* ; Kaleb a bel et bien écrit, de sa main, le manuscrit connu ultérieurement par *Nesfima*. Mais ce ne serait sans doute pas lui qui viendrait dire qu'il a écrit le roman *Nesfima* ; celui-là on vente, dans une multitude de langues, à travers le monde ; conditionnant sa sémantique et sa sémiotique... depuis le jour où il avait remis le manuscrit à son éditeur ; des décennies après même sa mort... ! Aucun écrivain ne le prétendrait.

La confusion provient en fait d'une inconséquence méthodologique « vendémique », une omission systématique quant à considérer la différence radicale entre l'écrivain remettant un « monde » de l'édition – il s'agit bien d'un « monde » – « ses cahiers » et cette figure plus ou moins monumentale, selon fortune (athusénienne, les A.L.E. (Appareils Idéologiques d'Etat)), nommée sur la couverture du roman en vente à travers la variété géographique, linguistique, temporelle ; éthique. Autrement dit, l'on confond, étrangement, l'écrivain d'un manuscrit, un individu quasi ordinaire ; avec la sociologie (de la littérature, de l'art ; de la politique...) créant un auteur. Réduisant ainsi la sociologie à la psychologie ! En clair, cette notion d'auteur appartient à la sociologie alors que l'écrivain appartient au domaine de la psychologie, de loin plus restreint ; et qu'il ne faudrait pas plus confondre avec d'autres clichés littéraires : sentiments, subjectivité, liberté... Autres poncifs, également erronés sur le plan méthodologique que nous constatons dans nombre d'études littéraires.

«... « ontologie phénoménologique... » : **Phénoménologique** car cela dépasse le cadre restreint de l'intention (de l'auteur – qui est-il d'ailleurs « l'auteur » ? Qu'est-ce au juste ? L'écrivain ou une instance « autocédoctes » ou le texte ? Le texte ou sa tectonique ? ... Enfin, l'écrivain ou le lecteur ? Le lecteur ou une instance « sub-séquente » ? – de la simple esthétique et autres critères par trop humains.

L'on néglige souvent le fait que la cause de la littérature est principalement elle-même. C'est-à-dire que c'est la littérature qui produit la littérature, par un procès affinitaire-inflatoire. Ce n'est pas l'homme-écrivain quand même nous apprendrions que tel ou tel roman lui a été inspiré par un fait divers ou par la vie de... ; cela n'ajoutera rien au donné littéraire au même titre que connaître la contingence « historique » ou du moins *factuelle* de la découverte/invention du principe « un entier qui n'est pas le carré d'un entier n'est pas non plus le carré d'un nombre rationnel » ne s'encombrerait de ce que ceci eût été commis par un *Théodème* (Ve s. avant J.-C.), qui aurait été l'élève de celui-ci, l'ami de celui-là... Car ce propos n'excède pas d'être anecdotique et l'anecdote n'est ni un concept cardinal ni un aspect de méthodologie. La transtextualité constitue à cet effet (*la cause de la littérature est principalement elle-même*) un élément de preuve. Autrement dit, ce phénomène de transtextualité prouve bien que l'on *ré-écrit* ce qui a déjà été écrit. Or, si c'était intentionnel, conscient et/ou volontaire ; partiellement comme intégralement ; cela n'aurait-il pas figuré sous la qualification de *plagiat* ? Le fait donc que ce ne soit qu'exceptionnellement le cas montre bien qu'il s'agit plutôt de phénomène extrinsèque, même s'il est de nature aporétique, plutôt que d'acte raisonné, voire rationnel ; par conséquent, intentionnel, délibéré. Cela, la littérature, comme le langage, comme tous les récits – les fondamentaux : la mythologie – ; la littérature vient d'*ailleurs** absolument.

5 - L'*imaginaire*, vocable de même ordre lexicologique que *questionnaire*, *formulaire*, etc. dans le sens de « série » (d'images, de concepts, etc.) et non le sens adjectival d'imagination – confusion courante. En effet, l'*imaginaire* (de l'ordre de la nécessité ontologique, telles que les « images » de tout un monde me permettant le *continuum* existentiel de mon être. C'est-à-dire les images (con.) mémoriel me permettant de m'éprouver en tout moment comme être-moi-même indépendamment du monde sensoriel, perceptuel ; soit les images de mon père, de ma mère, des lieux et des moments phénoménaux, « existés » ; de mon identité ontologique au moment où je ne disposerais que de leur absence. D'où que toute mon existence n'a de sens, n'a de « tangibilité » que par

cette collection quasi infinie d'images (isomorphiques et non identiques) – soit cet imaginaire – transposant l'Être-là de la présence, de la limitation, de la temporalité, de la matérialité historique*, de la physis... et de la mort donc ; en l'Être – conceptuel – de l'intangibilité, de la métaphysique ; et donc de l'éternité, de l'intemporalité voire de l'intemporalité ; mon existence – disais-je – n'a de sens, n'a de tangibilité que par cette collection quasi infinie d'images, et qui n'est surtout pas l'imagination (de l'ordre de l'arbitraire fantasmagorique, tels que mon imagination de martiens : d'où l'on voit l'impropriété d'attribuer les martiens à l'imaginaire).

6. Explication de *la plénitude du personnage constitue une topologie d'ordre quelconque* : C'est-à-dire un espace déformable, sans rupture, transformant une forme (isomorphisme de personnage) en une autre ; espace de caractérisation et de fonction qui ne tient pas compte de la classification générique traditionnelle de : personnage principal (le héros), personnages secondaires... d'une part et, d'autre part, classe d'objets, classe de fonctions, classe de temps (prolepse, analepse ; obrogation du temps)... Car un personnage principal peut se *réduire* à un personnage secondaire – ou vice-versa ; comme, d'autre part, un personnage peut se *réduire* à un objet-chose ou un objet-fonction (comme un personnage devenant l'objet d'une machination, une instrumentalisation à laquelle lui-même prendrait part et à son tour... Le personnage serait-il encore personnage ou plutôt objet?)

? – Zacharie lui-même est une figure christique : cf. détails *In* Encyclopaedia Universalis, 2004.

8. A propos de l'historicité de la Bible : preuve a été établie, par l'archéologie, que certains récits de la Bible s'originent dans certaines mythologies (Gilgamesh & le déluge, ...). Bien que nous ne soutenions d'aucune façon la thèse de l'*Intention*, dans aucun des deux récits, de qui que ce soit. Car, à notre sens, réduire l'œuvre à l'intention du seul éponyme (du présumé « auteur ») réduit dans les mêmes proportions sa signification ; soit du pluriel au singulier. En effet, par exemple « faire » a plus de trente sens ; comment

1. fait-on alors pour sélectionner le sens intentionnel de son présumé « auteur » ? D'où une réduction de sa signifiante au trentième dans le meilleur des cas si encore l'on admettait qu'un auteur eût une intention et... laquelle d'ailleurs ? — Quel en est l'opérateur ? ; sinon la fantasia des lecteurs ? ! Car dans le cas contraire, cas où ce « fameux » auteur aurait eu plusieurs intentions, une multitude... l'évidence d'une instance (un concept) ne se ferait qu'affirmer d'autant. Et c'est bien ce cas-ci dont il s'agit. Sinon on tomberait dans l'invisibilité d'une omniscience de l'écrivain (un Kateb ; un Verne ; un Kundera...)
2. Nous ferons remarquer que la plupart des termes* figurant dans cet extrait sont identifiants dans le champ hiénitique (respect, **homme si heureux** — il s'agit de l'annonce : « 17 Et voici qu'une voix venant des cieux disait : *« Celui-ci est mon Fils bien-aimé, celui qu'il m'a plu de choisir. »* (Les Évangiles, Matthieu 3, Jésus vient se faire baptiser) », **potier**, Hadj Ahmed Souleïmane* — **constructeur du Temple***, **Vive la Maroc*** — il s'agit (de l'avènement ou de la revivification ou de la résurrection) du Royaume* des cieux, **porter la nouvelle*** — il s'agit de l'Évangile dont c'est l'étymon).
3. «...les mathématiques se constituent en une aporie... » : aporie qui est, rappelons-le, la caractéristique principale du personnage Ahmed-Zahra : celle d'être un *énoncé*-féminin et un donné — phénoménologique — *Être**-masculin. Soit un langage pur (exclusivement). Ce qui corespond à la caractéristique aporétique également de la dichotomie (rupture ordinaire) monde-VS-langage que l'on confond souvent avec la continuité (logique, rationnelle...) monde-est-langage (ou nom d'un réalisme voire d'un naturalisme.)
4. «...les figures ne relevant que de métaphysique » : en effet, les figures* mathématiques ne sont pas des percepts mais des concepts ; comme de même celles de la rhétorique. D'ailleurs, nous gagerons qu'il en est de même du dénoté : « *J'ai le soleil dans les yeux* » ; « *Une lumière blanche* » ; « *J'ai éteint la lumière* »... ; s'agit-il de dénotations ou de métaphores ? Quel sera de « réalité-dénotation » donner aux catachrèses ?

12- «... causes efficientes* d'une réalité consistante* ... tandis qu'elles-mêmes ne le sont pas » : La problématique posée étant : comment l'immatérialité des mathématiques peut-elle déployer la matérialité du monde ? Autrement dit, comment des « choses imaginaires » tels qu'un nombre, une figure géométrique... ne relevant que du langage (langage mathématique en l'occurrence) peuvent-elles coïncider à ce degré de précision avec les « choses du monde » qui existent, ou du moins semblent-elles, indépendamment de l'entendement de l'homme ? Il s'agit d'un autre débat (faute de place...).

13- « Preuve en est l'histoire* même » : bien qu'en fait il ne s'agisse que de récit, toujours. En effet, l'histoire n'a que la complexité et la consistance du récit. Soit, l'histoire est encore un isomorphisme du langage ; une abstraction et non comme on a tendance à la confondre avec le fait, le factuel ; voire avec la réalité. Ce qui est une contamination, une confusion commise couramment dans la théorie politique.

L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorise

BOUAZZA Fadha

UNIVERSITÉ DE BOUZAREAH ALGER 2

En français, dans les trois paliers du cursus scolaire en Algérie, la réflexion sur les besoins premiers des apprenants en formation pour l'enseignement pourrait donner la priorité à l'apprentissage de l'oral. Ceci se traduit dans le besoin de communiquer avec les élèves, de comprendre et se faire comprendre, d'acquiescer une conscience linguistique en français destinée à un jeune public algérien à travers la pratique langagière. Normalement, la formation au département du français et notamment l'ENS devraient accorder une place au travail sur le langage oral dans ses différents aspects en liaison avec les différents paliers scolaires. Si nous considérons la sécurité et le bien-être par le biais de la communication, nous impliquons alors la motivation qui facilite les tâches d'apprentissage. Par expérience, nous pouvons avancer que la communication est génératrice d'un climat de travail, de bonne ambiance qui véhicule le savoir et le savoir faire. D'ailleurs, dans les instructions officielles des programmes, il est recommandé que l'enseignant soit à l'aise pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité et que la classe soit un lieu, un siège de communication. Sous cet angle, l'école est comme toutes les institutions un lieu d'apprentissage. De ses attentions et de ses besoins, à l'occasion des communications, apparaît une condition extrême qui est l'apprentissage et le rapport communication-apprentissage. L'oral joue un rôle central puisqu'il est support des verbalisations et des échanges.

Méthodologie et enquête

Suite à une enquête sur la compréhension et l'expression orale recueillie auprès des étudiants de 2^{ème} année et 3^{ème} année au département de français, nous nous sommes inspirés pour écrire cet article dont l'objectif est de montrer l'enjeu de la communication dans les perspectives de la formation et la production orale, pour dispenser un savoir en langue étrangère à des élèves.

Voici les questions qui ont été posées aux étudiants :

1-favorisez-vous la compréhension écrite ou orale en cours de FLE en classe ?

La réponse a été à 99% en faveur de la compréhension orale.

2-l'objectif de l'enseignement de la communication, de l'expression orale doit être à votre avis que les élèves :

- a) - soient capables de comprendre, de se faire comprendre et s'exprimer oralement ?

3-l'objectif de l'enseignement de l'expression doit être à votre avis :

- a) - expression écrite ou expression orale ?
- b) - que les enseignants et les élèves soient capables de réaliser des

taches de production orales, de réemploi et variantes ?

La réponse a été en faveur de l'oral, vu que toute expression commence par la communication, la compréhension et l'écoute. Par la suite, la mémorisation s'active et engendre la production qui pourrait se fixer à l'écrit. Par le biais de l'oral les élèves acquièrent les méthodes qui leurs permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques d'expression orale.

4-les objectifs de compréhensions orales assignés par les auteurs des instructions officielles sont-ils ceux que les élèves :

- a - acquièrent progressivement les méthodes qui leurs permettent de s'adapter et de produire ?
- b - que les enseignants ne faisaient comprendre en s'exprimant dans une langue proche des natifs ?

Les réponses nous ont présentées, de la manière suivante : la compréhension orale permet l'expression et l'entraînement à la sécurité linguistique. L'important de la communication orale est la réaction au sein d'une classe, sans oublier la motivation qui s'active grâce aux dialogues, aux discussions ou tout simplement aux questions. En général la plupart des élèves se taisent par manque d'intérêt et de peur de faire des fautes. Ceci nous amène à poser la problématique suivante : l'enseignement du FLE a pour but d'apprendre à bien communiquer, ce qui fait que l'enseignant doit savoir faire acquérir l'expression orale, la communication. Il doit être capable de sensibiliser les élèves par son savoir et savoir-faire quelque soit la situation dans le temps et l'espace. Néanmoins, la formation pour l'enseignement doit être spécialisée afin qu'il puisse adapter son savoir. Nous en dégageons une hypothèse qui est : « Si les objectifs premiers de la formation pour l'enseignement du FLE étaient clairement définis alors l'apprentissage à l'oral de cette dernière serait favorisée ». A travers cette recherche, nous aspirons à une formation basée sur le savoir-faire conjugué à un savoir adapté à toute situation scolaire.

Suite à cela, nous proposons l'oral comme vecteur de l'apprentissage du FLE. L'oral est vecteur de l'apprentissage des langues étrangères. Vu sous cet angle, l'oral se présente comme un objet d'apprentissage. En agissant sur la qualité même de l'oral, nous formons l'enseignant à cet objectif, en insistant sur cela en formation, dans tous ses aspects. Il faut savoir que nous travaillons au niveau des locuteurs et ses techniques, en ce qui concerne la prononciation, l'articulation et notamment le jeu sur les paramètres de l'audibilité (le débit, la fluidité, la prosodie) le tout accompagné de gestes et de mimiques.

Ce savoir conjugué au savoir-faire en apprentissage se concrétise à travers différentes activités et en stage pour permettre une sécurité linguistique en perspective. En lecture, en jeu de rôle, la correction de la langue apparaît au niveau

L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorise

du lexique, qui à son tour permet la correction syntaxique.

Dans la construction des phrases, se dévoile le registre de la langue, la qualité des formulations. Ces aspects renvoient à la norme et aux reprises canoniques qui corrigent les enseignants. Nous citerons pour exemple, un élève ou un apprenant placé en position haute (ayant le rôle d'un enseignant, d'un locuteur) surveille considérablement plus son langage. Sur le plan discursif, savoir décrire, expliquer, argumenter suppose une définition claire des critères qui fondent le discours (pour le narratif, par exemple : cohérence, enchaînement des propos, présence des connecteurs spatio-temporels et logique), tandis que sur le plan communicationnel et interactionnel, il faudrait savoir intervenir dans un groupe, réagir et participer, prendre l'initiative d'une discussion en sachant tenir une séquence sur un genre comme l'exposé.

1 - Comprendre et se faire comprendre :

En didactique des langues étrangères, en formation, la priorité est donnée à l'oral, que ce soit avec les méthodes directes, SGAV ou l'approche communicative. L'objectif affiché étant de permettre à l'apprenant de se débrouiller dans la communication orale supposée se dérouler en terre étrangère. Les activités proposées se déroulaient selon un programme d'actes de langage à réaliser dans des situations de communication réelles ou simulées. Il s'agit d'une pédagogie de la production qui se veut la plus proche possible des conditions de réalisation de la communication orale. Avant 1980, la priorité était axée à l'écrit sur le modèle français où la lecture-écriture était comme objectif de l'apprentissage du français en formation. Par la suite, la didactique de la langue étrangère et l'approche communicative donnent la priorité à l'oral. La perspective du FLE (Français langue étrangère) conduit à faire évoluer les priorités, surtout lorsque la langue de socialisation n'est pas le français. Un temps spécifique de travail sur le langage oral s'avère alors indispensable. Ce travail serait orienté d'abord vers la compréhension plus que vers la production.

II - Éléments d'une didactique de la compréhension orale :

Comprendre à l'oral	Comprendre à l'écrit
Produire de l'oral	Produire de l'écrit

J.-P. Coq et G. Vignot, qui en ont affirmé très tôt le principe, l'avaient justifié par le fait que la langue seconde était une langue d'information et non de communication, alors que la langue étrangère, au contraire, est posée comme

L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorisé

du lexique, qui à son tour permet la correction syntaxique.

Dans la construction des phrases, se dévoile le registre de la langue, la qualité des formulations. Ces aspects renvoient à la norme et aux reprises canoniques que corrigent les enseignants. Nous citerons pour exemple, un élève ou un apprenant placé en position haute (ayant le rôle d'un enseignant, d'un locuteur) surveille consciencieusement plus son langage. Sur le plan discursif, savoir dire, expliquer, argumenter suppose une définition claire des critères qui fondent le discours (pour le narratif, par exemple : cohérence, enchaînement des propos, présence des connecteurs spatio-temporels et logiques) tandis que sur le plan communicationnel et interactionnel, il faudrait savoir intervenir dans un groupe, réagir et participer, prendre l'initiative d'une discussion en sachant tenir une séquence sur un genre comme l'exposé.

I - Comprendre et se faire comprendre :

En didactique des langues étrangères, en formation, la priorité est donnée à l'oral, que ce soit avec les méthodes directes, SGAV ou l'approche communicative. L'objectif affiché était de permettre à l'apprenant de se débrouiller dans la communication orale supposée se dérouler en terre étrangère. Les activités proposées se dérouleraient selon un programme d'actes de langage à réaliser dans des situations de communication réelles ou simulées. Il s'agit d'une pédagogie de la production qui se veut la plus proche possible des conditions de réalisation de la communication orale. Avant 1980, la priorité était axée à l'écrit sur le modèle français où la lecture-écriture était comme objectif de l'apprentissage du français en formation. Par la suite, la didactique de la langue étrangère et l'approche communicative donnèrent la priorité à l'oral. La perspective du FLE (français langue étrangère) conduisit à faire évoluer les priorités, surtout lorsque la langue de scolarisation n'est pas le français. Un temps spécifique de travail sur le langage oral s'avère alors indispensable. Ce travail serait orienté d'abord vers la compréhension plus que vers la production.

II - Éléments d'une didactique de la compréhension orale :

Comprendre à l'oral	Comprendre à l'écrit
Produire de l'oral	Produire de l'écrit

J.-P. Cuq et G. Vignier, qui en ont affirmé très tôt le principe, l'avaient justifié par le fait que la langue seconde était une langue d'information et non de communication, alors que la langue étrangère, au contraire, est posée comme

L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorisé

langue de communication comme nécessité d'apprentissage, objectif et moyen. Cela n'est pas pour permettre à l'élève, à l'élève, de communiquer dans sa famille ou dans son groupe social car il a déjà une autre langue pour cela, mais pour lui permettre de se comporter avec aisance dans le milieu scolaire et motiver les apprentissages qu'il aura à y faire. Le premier besoin scolaire pour l'élève, c'est bien de comprendre ce qu'on lui dit : explications, leçons, mais surtout ordres et consignes. Il faut aussi faciliter pour les apprenants, le fonctionnement général de la communication entre enseignant et enseignant en classe, en cours. On sait par ailleurs, depuis longtemps que le décalage existe de manière importante entre ce qu'un élève est capable de comprendre et ce qu'il est capable de dire, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. L'enseignement du FLE utilise souvent cette capacité de l'apprenant à comprendre plus qu'à énoncer pour proposer de multiples éléments à appréhender globalement sans passer par un apprentissage de la production. Le schéma didactique scolaire énonce quatre compétences (compréhension, compréhension/production, aboutissant à créer quatre cases ou domaines d'enseignement et d'apprentissage. Autant les trois autres cases ont pu faire l'objet de réflexions et de propositions, autant la case de la compréhension orale a connu peu de développements. Ce qui a pu faire dire à certains didacticiens que la pédagogie de la compréhension était le "Cendrillon" de l'enseignement.

III - Les trois types à favoriser pour réunir son apprentissage en formation :

Principalement trois types d'activités qu'il faut favoriser sont :

- 1-D'assurer la compréhension de tout ce qui se dit en français, soit dans un contexte algérien ou dans un contexte d'origine où l'approche communicative est conseillée comme support.
- 2-D'assurer la compréhension par divers procédés qui ont évolué au fil des méthodologies comme la répétition, l'audio, l'audiovisuel, le jeu de rôles, le dialogue, le débat, le théâtre, le compte-rendu, l'interview etc... Les exercices d'écoute de dialogues ou d'autres discours comme les récits, les poèmes... les chansons sont suivies de questions de contrôle de la compréhension. Enfin, on peut proposer des activités plus structurées qui portent sur l'écoute d'énoncés dans lesquels il s'agit de reconnaître des sons ou des structures de façon à les reproduire, la priorité ici, n'étant pas vraiment la compréhension mais la reproduction, le réemploi et variantes.
3. D'assurer en bon pédagogue, la compréhension du contenu à enseigner, le contrôler ou faire produire. Ils apparaissent le plus souvent comme les véritables objectifs des activités de compréhension. Mais une pédagogie organisée dans le but de faire apprendre à comprendre, a du mal à se mettre en place. Ce sont les procédés techniques destinés à assurer la compréhension et permettant la poursuite de la leçon qui en tiennent lieu. De multiples études existent sur l'activité en question sur les stratégies de l'apprenant, elles aboutissent d'ailleurs parfois à des résultats contradictoires mais offrent un ensemble très riche d'observation en

langue étrangère.

IV – Des objectifs d'apprentissage et de compétences à acquérir :

Des objectifs d'apprentissage et des compétences sont à acquérir en vue desquels on pourrait imaginer des activités ou des séquences d'entraînement dans notre cas en situation de simulation ou stage, ce qui s'inscrirait dans la progression, c'est-à-dire un programme de difficultés progressives, établi dans le temps durant la formation. En fait les bases sur lesquelles pourrait se bâtir une formation pour l'enseignement du français en Algérie en progression, se concrétiseraient par des actes.

V – Actes de compréhension :

Une conception opératoire en didactique de la compréhension pourrait consister à considérer que comprendre c'est donner un sens à un fait. C'est-à-dire, mettre en relation des données observées et un savoir préalable pour créer un sens nouveau en langue étrangère. Nous prendrions en exemple, comprendre la réponse à la question : "Pour aller à la poste s'il vous plaît ?". Cela suppose la mise en relation de l'énoncé-réponse avec une connaissance de quelques éléments comme une gauche, droite, tourner... ou celle de la signification des gestes et une compétence minimale de la circulation en ville. Dégager des objectifs d'apprentissage et des compétences à viser, nécessite qu'on ait analysé la compréhension en différentes composantes. L'objectif général est d'assurer la maîtrise de la communication, celle-ci est souvent décomposée en unités élémentaires dont la combinaison permettrait à l'apprenant d'obtenir le niveau minimal pour réussir dans une situation donnée. L'énorme travail d'analyse de la communication en actes de langage mené par l'équipe du niveau-seuil a servi de référence et fourni les contenus langagiers à l'ensemble des méthodes de l'approche communicative. Si l'on considère que comprendre est une activité langagière comme c'est produire, si l'on perçoit même comprendre et produire de l'oral comme le recto-verso d'une même activité langagière, il est peut-être possible alors d'analyser la compréhension orale comme on le fait pour la production. Dans cette dernière, le locuteur réalise en situation des actes de langage, actes sociaux en même temps que des actes langagiers, qu'il exécute pour assurer le succès de la communication. Ce qui nous permet de proposer la considération que sur le recto il réalise aussi des actes de compréhension, des modes de pensées, selon l'activité intellectuelle mise en jeu.

On a distingué ici six catégories : les actes de repérage, les actes d'inférence, les actes de dépouillement du dit, les actes de relation, les actes de classement et les actes de colation.

L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorisé

1 - Les actes de repérage :

Les actes de repérage consistent à relever les indices pertinents pour la compréhension par le moyen auditif mais aussi visuel. Comprendre du langage oral en situation de communication directe fait intervenir la vue, la mimique, des gestes, du cadre. Il s'agit de reconnaître certains éléments, sons et signes. Ce type d'acte est à la base de toute compréhension dans toute situation : identifier et reconnaître, observer, écouter, relever des indices.

2 - Les actes d'inférence :

Ils concernent les conclusions que le "compréhenseur" tire de ce qu'il entend ou observe. Il déduit, il conclut et il agit, par la parole ou par le geste. Pour obéir à un ordre ou à ce chant, il faut avoir identifié le discours comme un ordre et en déduire qu'il y a certains comportements à mettre en œuvre comme, réaliser un acte à partir d'une demande ou d'un ordre, déduire et conclure.

3 - Les actes de dépassement du dit :

Nous appelons actes de dépassement du dit, des opérations qui renvoient à une communication ou à un discours. Comprendre ne consiste pas en effet à rester constamment en phase exacte avec le déroulement de la parole. (Comprendre l'implicite). Le "locuteur" a besoin de remplir tous ces "blancs" du discours, comme le lecteur le fait dans la lecture du texte. Pour cela il utilise les indices du discours lui-même et sa connaissance de la situation, de la personne, de ses objectifs. Comprendre, c'est percevoir où le locuteur veut nous mener, vers quelle conclusion ou à quelle attitude il nous attire. C'est repérer et interpréter les implicites, les équivoques, remplir un texte "des blancs du texte", anticiper, comprendre la suite, deviner où l'interlocuteur veut nous mener et faire des hypothèses.

4 - Les actes de relation :

Ils concernent toute l'activité mentale qui consiste à mettre en relation deux éléments ou deux ensembles d'éléments. C'est avec le repérage, l'opération qui paraît fondatrice de la compréhension notamment dans le mouvement qui consiste à aller du connu (l'expérience acquise) à l'inconnu (pour décrypter des faits nouveaux) et de l'inconnu (auquel il faut s'affronter) au connu en retrouvant dans son savoir les clefs qui permettent de donner du sens à ce qui n'en n'avait pas au départ. Comprendre c'est aussi associer, un mot et un objet, un son et un visage, un geste et un comportement. C'est donc interpréter un ton (ironie, colère). Traduire relève de ce type d'opérations, puisqu'il s'agit d'associer un élément dans une langue A à un élément dans une langue B, d'opérer une transposition. C'est associer, aller du connu vers l'inconnu, établir des relations logiques, l'avant-après, la cause-conséquence, traduire et interpréter des figures de style.

5 - Les actes de classement :

Ils regroupent tout ce qui relève de l'activité organisatrice de la compréhension : le fait d'effectuer un élément à une catégorie langagière (langue, discours, mot ...) ou référentielle (animal, objet, plante ...), ou fait parole. Comprendre un discours suppose en outre que ce discours soit perçu dans sa structure, son déroulement, ses

principales phases, mais aussi dans ce qu'il a d'important et de secondaire. Un récit oral comporte généralement des quantités de redites, de coupures, d'éléments phatiques, qui donnent des indications sur la personnalité du locuteur, de son état d'esprit, son degré d'émotion, mais brouillent l'objet même du récit. Comprendre c'est donc aussi mier entre fait et subjectivité. Ils sont affectés à une autre catégorie qui sont : le discours et la discussion, les événements et les émotions, mais aussi organiser un discours.

6 - Les actes de création :

Supposons que la compréhension comporte une part de liberté laissée à l'invention, à l'imaginaire, bien que ce soit toujours à partir d'une donnée qui sert de déclencheur. À partir du récit, l'apprenant peut inventer une suite ou inventer un autre récit, il peut chercher de quelle manière il peut se sortir du piège tendu par la communication, en trouvant une excuse valable, un motif de refus, une proposition embarrassante. Cela génère chez lui, de l'activité créatrice. C'est inventer une suite, un discours, un récit et réagir, proposer. Ce qui nous mène à porter des compétences à mettre en œuvre pour arriver à se faire comprendre et comprendre afin d'agir dans n'importe quelle situation.

VI - Pour une utilisation didactique dynamique :

Les compétences ne se développent pas dans l'abstrait mais en contexte, elles portent sur un objet ou bien s'exercent dans certains domaines d'application. Pour mieux vous expliquer, nous allons citer quatre champs de compétences dans l'exercice de la compréhension qui sont :

1- Identifier la trame sonore et lui donner du sens

Nous vivons ici l'apprentissage au primaire. Faire reconnaître à l'élève à ce niveau, les sons du langage, les rythmes, l'intonation, constituent le matériel du langage auquel le jeune élève devra donner un sens notamment par sa mise en relation avec la situation de communication. L'identification amène le passager à un autre niveau par la reconnaissance des groupes linguistiques : onomes, phrases... Le fait de reconnaître qu'il s'agit d'une langue étrangère et l'identifier, participe à cet objectif.

2- Percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter

Le deuxième grand domaine de compétences concerne le déroulement de la communication. Elle est indispensable dans la régulation de la communication. Nous nous contenterons ici de lister les compétences utilisées dans la communication à savoir : distinguer l'échange, le dialogue, la conversation, le débat, reconnaître le son, le langage.

1-Reconnaître la prosodie, reconnaître les groupes du discours, onomes, phrases, mots, groupes de mots, poser des questions, répondre.

2-Percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter, identifier le début et la fin d'un échange.

3-Mettre en relation la situation d'échange (centrum, tin, position réciproque des locuteurs).

L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères favorisé

4-Anticiper la suite d'un message oral (dialogue, récit ...).

5-Envisager les conséquences de sa propre réponse.

3- **Faire face aux actes de langage dans le palier scolaire** : quant au savoir-faire à acquérir, c'est se comporter face aux actes de langage de la vie scolaire en babil, avec instance en réagissant aux questions et aux réponses, réagir aux ordres, aux consignes, aux demandes d'informations, à faire, à donner ... C'est aussi comprendre l'opportunité d'exprimer des besoins, de demander une association, d'exprimer une émotion. Pour concrétiser le savoir et le savoir-faire en théorie et en faire un outil pour l'enseignement, c'est comprendre les types de discours oraux, reconnaître les discours (dialogue, conversation, récit, résumé, questionnaire, énoncé).

4- Comprendre les types de discours oraux :

Il convient de travailler sur trois types : le discours injonctif, informatif, argumentatif. Dans ces types de discours, on peut utiliser le dialogue, la conversation, le dialogue oral et l'interview. Ici, les apprenants doivent reconnaître qui parle à qui. Ils doivent être capables de définir l'objectif du dialogue, les phrases, la réussite ou l'échec de la communication, les marques de l'émotion et enfin, d'expliquer celui-ci. Un autre objectif est d'identifier et de mettre en relation les causes et les conséquences, de distinguer faits et hypothèses. L'élève identifie les thèses en distinguant le récit du fait divers et ceci dans le but de distinguer le type de description : scientifique, romanesque ou poétique. Il doit savoir mettre en relation le dit et une représentation comme le résumé, la contradiction, le questionnaire.

La compétence à acquérir en formation afin d'en faire un objet en situation scolaire face à des élèves se travaille sur des objets variés qui conduisent à les enrichir et à les diversifier. La didactique vise, à cerner les actes de compréhension et les compétences en micro-objectifs à organiser dans une progression selon les niveaux d'enseignement. Au terme de la démarche se trouvent des propositions d'activités permettant de réaliser les objectifs souhaités, c'est-à-dire un outil pédagogique qui constitue un programme d'enseignement adéquat.

VII - Conclusion :

Les objectifs généraux d'une pédagogie de l'oral nous paraissent être de plusieurs ordres.

1-C'est faire apprendre une langue, celle dans laquelle l'école fonctionne en langue étrangère et qui permet la réussite scolaire. Cette langue est autre que la langue maternelle de l'enfant et de son enseignant formé à l'université au département de Français.

2-C'est faire apprendre à communiquer à l'école, c'est-à-dire, à agir dans des situations de communication avec l'enseignant ou l'inverse avec l'élève donc pratiquer les comportements langagiers adéquats et en intégrer les règles, l'important ici, c'est l'apprentissage des usages du langage tels qu'ils se pratiquent à l'école. C'est ainsi

apprendre les difficultés et les formes des discours oraux.

3-L'acte de langage travaillé en communication orale sert de support à l'étude d'une ou plusieurs structures linguistiques.

Références bibliographiques :

Ouvrages :

- P. Ausubel et M. Develay, 1991, *La didactique des sciences*, Presses universitaires de France, Paris
 E. Bernet, 1991, *L'approche communicationnelle théorique et pratique*, Paris Nathan, coll. internationale, coll. dia.
 P. Bourdieu, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris - Bayard
 D. Buchsbaum, J.Ch Chabanne, 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire l'oral écrit*, Puf Paris
 S. Moirand, 1982, *Enseigner en langue étrangère*, Paris harvêre
 R. Richerich, 1985, *Les objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Ed. hachette, Paris
 K. Collaon, D. Cova, *Dictionnaire de didactique des langues*
 V. Jouve, 2007, *Pratique du roman*, Armand colin, Paris 1^{ère} éd
 J.P. Coq, ed 2003, *Dictionnaire de didactique de FLE et seconde*, Paris esofis, coll internationale
 J.M. Delcay, 2003, *Le français langue étrangère et seconde* maraga

Articles de revues ou d'ouvrage :

- Ouard CL, Gacis Debarc et L. Delcay, 1981-2002, « Comment enseigner l'oral à l'école primaire », revue *supérieur* numéro 24-25
 G. Vigarié, 1992, *Apprendre langue seconde une discipline spécifique, diagonale* N°4, Paris hachette, p44
 J.P. Coq, 1999, *Le FLE, Un concept en question*, Tiers n°1, Français langue seconde, IUFM
 E. Delcay B. Schramly, 2002, *Pour un enseignement de l'oral - Initiation aux genres formels à l'école*, L'Indépendant - France, *Collection didactique du français*, dirigé par Yves Boudet, p211
 J.P. Coq, 2002, *Grâce - essai de didactique du FLE*, par Grenoble, page 2
 J.P. Coq, 1992, *Français langue seconde; un point sur la question étudier de la linguistique appliquée*, page 5 et 24
 E. Ripstein, 1990, *Apprendre à construire un langage : construction des représentations et processus cognitifs*, in *Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris - Editions Hachette

Government and producing public policy

PI. BOURZENE RIAHI,
Universităţii Menteşti Constantin

I. Institutional and historical background of public policy

By most accounts, the academic discipline generally referred to as the study of public policy grew out of the approach called the policy sciences. The policy sciences approach has been primarily credited to the work of Harold D. Lasswell, writing in the late 1940s and early 1950s, most prominently articulated in his essay, "The policy orientation," which was the opening chapter to Lasswell and Daniel Lerner's *The Policy Sciences*. The policy sciences orientation was explicitly focused on the rigorous application of the sciences (hence, the plural usage of "sciences") to issues affecting governance and government. As Fischer (2003) has recently observed: Specifically, Lasswell wanted to create an applied social science that would act as a mediator between academics, government decision-makers, and ordinary citizens by providing objective solutions to problems that would narrow or minimize. The need for unproductive political debate on the pressing policy issues of the day. In addition, Lasswell and his colleagues (e.g. Lasswell and Kaplan 1950) articulated a clear understanding of the necessity of overlaying the approach with the democratic ethos and processes, or what he defined as the "policy sciences of democracy", which "were directed towards knowledge needed to improve the practice of democracy". The distinctly democratic orientation grew directly out of Lasswell's animus towards the totalitarian regimes that were present in the world community during the interwar period¹.

However, the policy sciences approach and its authors have deliberately distinguished themselves from these early academic contributions by posing three defining characteristics that, in combination, transcend the contributions ascribed to the individual disciplines²:

- The policy sciences are explicitly problem oriented, quite consciously addressing public policy problems and recommendations for their relief, while openly rejecting the study of a phenomenon for its own sake; the societal or political question of "so what?" has always been at the heart of the policy sciences' approach.
- The policy sciences are distinctively multidisciplinary in their intellectual and practical approaches. The reasoning is straightforward: almost every social or political problem has multiple components that are tied to the various academic disciplines without falling clearly into any one discipline's exclusive domain.
- The policy sciences' approach is consciously and explicitly value oriented; in many cases, the central theme deals with the democratic ethos and human dignity. This value orientation, first argued during the emphasis on "behavioralism", i.e. "objectivism," in the social sciences, recognizes that no social problem or methodological approach is value free. As such, to understand a problem, one must acknowledge its value components. Similarly, no policy scientist is without her or his own values, which also must be recognized, if not resolved. This realization will later surface at the heart of the post-positivist orientation.

Policy making in the modern state commonly exhibits a contradictory character. Under the press of daily demands for action, often constructed as "crises", decision makers feel the need to act without delay. Yet powerful forces

are pushing systems increasingly in more decentralized and persuasion-based directions.

Public policy analysis, a recent branch of political science, deals with collective actions that produce practical measures, government action programs, and fundamental processes that describe the implementation of public policy, its functioning, its follow-up and evaluation. First of all, it is necessary to understand the concept of public policy, the analysis of the global sectorial policies and the illustration of the complexity of the fundamental processes that make up any public policy. We will further discuss the emergence of public policy and describe the process for the implementation of a good policy, and this by stressing that the success of the strategy of public action depends on several important factors. Furthermore, it's worth mentioning that the evaluation and monitoring, in particular, are a prerequisite to this success.

Public policy analysis, seeks to give an account of the development of the state intervention and other actors in sectorial society. According to Gilles Massaudier, there are two ways of doing Public Policy in Western societies. On the one hand, the conventional way in which public authorities act, according to a chosen purpose based on objectives and means defined a priori which are aimed at "receptive" targets¹. On the other hand, the new way in which public authorities no longer have the monopoly of making public policy but on the contrary doing it together with a multiplicity of actors who plan their experienced purposes in the process of public policy making (the model of mutual adjustments and public action). It can be said that the second method takes precedence over the first one, in reality as in theoretical approaches to public policy².

An outstanding book written by the sociologists Michel Crozier and Erhard Friedberg entitled *The actor and the system* (1977) starts with the following

question: Under what conditions and at the cost of what constraints, collective action, that is to say, the organized action of men is it possible? The answer given to this essential question for the study of public policy, by the same authors is: the ability of actors to collectively organize themselves, through their strategies and actions, their mutual adjustments, in a system of action resulting from the working of interactions that establishing their social world⁴.

As stated by Pierre Muller⁵ the notion of public policy is mainly of Anglo-Saxon origin and has undergone a very important development in the United States since the 1950s. Thus, the Anglo-Saxon tradition based on the notion of government is deeply rooted in the study and research of public policy. In this context, the fundamental question, which the author considers as pragmatic, is how the "forming" of interest can lead to the establishment of "good" effective policies, corresponding to the desired intention and to saving taxpayers' money? However, the tradition in Europe coming from Marx, Hegel and Weber is based on the concept of the state, an institution that dominates, organizes, and transcends the society. So, the notion of public policy has struggled to get into a scientific environment nourished by the legal culture and philosophy of the state. Always according to this author, it is the establishment of a connection between these two so different traditions that permits us to ask this important question: How the transformation of the modes of action of the State over the last fifty years has changed its place and role in Western industrial societies? From this, we can confirm the distinction between what the Anglo-Saxons call "policy" that is to say the action of elected governments and administration (a public policy agenda) and what they call "politics", that is to say politics as a general activity.

The deep changes that have affected the modes of regulation of industrial societies for half a century cannot only be explained by the theories of the state. They are presented in the form of an achievement of the state regulator, shown

question: Under what conditions and at the cost of what constraints, *collective action*, that is to say, the organized action of men is it possible? The answer given to this essential question for the study of public policy, by the same authors is: the ability of actors to collectively organize themselves, through their strategies and actions, their mutual adjustments, in a *system of action* resulting from the working of interactions that establishing their social world¹.

As stated by Pierre Muller² the action of public policy is mainly of Anglo-Saxon origin and has undergone a very important development in the United States since the 1950s. Thus, the Anglo-Saxon tradition based on the notion of government is deeply rooted in the study and research of public policy. In this context, the fundamental question, which the author considers as pragmatic, is how the "forming" of interest can lead to the establishment of "good" effective policies, corresponding to the desired intention and to saving taxpayers' money? However, the tradition in Europe coming from Marx, Hegel and Weber is based on the concept of the state, an institution that dominates, organizes, and transcends the society. So, the notion of public policy has struggled to get into a scientific environment nourished by the legal culture and philosophy of the state. Always according to this author, it is the establishment of a connection between these two so different traditions that permits us to ask this important question: How the transformation of the modes of action of the State over the last fifty years has changed its place and role in Western industrial societies? From this, we can confirm the distinction between what the Anglo-Saxons call "policy" that is to say the action of elected governments and administration (a public policy agenda) and what they call "politics", that is to say politics as a general activity.

The deep changes that have affected the modes of regulation of industrial societies for half a century cannot only be explained by the theories of the state. They are presented in the form of an achievement of the state regulator, shown

by the prodigious growth of government intervention in all areas of daily life, but this achievement is accompanied by a major crisis of action models that seemed to have made the success of the State during the seventies as shown in the development of neo-liberal theories. The question then is what kinds of policies that can change political life⁶. In other words, we may ask a question on public policy making and its implementation.

Such is the theoretical perspective of this article: it aims to provide a basis for the study of public policy without claiming to provide a review of extensive literature in this field. As this is a new discipline in political science, the issue of public policy has not been much treated in Algeria and even the Algerian literature on this subject is scarce. This perspective does certainly not answer all questions related to the analysis of policies, the field of which is far too complex, but it can serve as a first approach to clarifying the basic concepts of this domain. The general framework within which our study in public policy is developing is set out; it is now possible to move on to more precise definitions.

II. Public policy as an action of public authorities (government)

Public policy can be defined as the action of public authorities. It's a matter of what the government decides to do or not do. Likewise, according to Carl J. Friedrich, public policy may seem like a set of government decisions that encompass everything that needs to be done or not according to data from context⁷. And more precisely in terms of activity, James Anderson defines it as an objective method of work followed by one or several actors for the treatment and resolution of an existing problem or issue of great importance⁸. We can say that public policy is the practice of decisions and the implementation of policies acting for

perform actions with the objective of protecting society from within and from outside. For a more simplistic definition of public policy experts such as Pierre Muller⁵ retains the definition of Yves Mény and Jean-Claude Thoenig, which according to him, it provides a good summary of the extensive literature, including the Anglo-Saxon one in this field. Public policy is presented in the form of a government action program in a society sector or in a geographical space. Also according to this author, this approach accords with the pragmatic procedure which is often that of the analysts of policies and who also associate more or less public policy and governmental action program. We agree with Dominique Chagnolaud who also relies on the definition of Jean-Yves Mény and Claude Thoenig in which they state that public policy is the outcome of the activity of a public authority vested with power and government legitimacy. This to maintain that the question therefore moves with regard to the "elitist" problematic (who governs?), and is interested in the outcomes of government action, its actors, its processes. In this sense, this approach does just break the myth of the single actor, rational - "the decider" - to adopt a more realistic view by studying the contents of a public activity, the program of actions and decisions it implements and its aims, "the public" aimed at by this policy and its effects¹⁶.

Besides, public policy can also be studied in terms of the typology of state actions. The most known of these typologies is that of the American author Theodore J. Lowi¹⁷ who set a classification of four types of policies. Regulatory policies governing the behavior of individuals by enacting mandatory standards (rules of the road ...) distributive policies concerned with the provision of public goods by public authorities (tangible assets, legal regulation, authorizations and agreements for the implementation or coordination of a personal activity, industrial or commercial ...) redistributive policies organize the redistribution of income in

society to provide those in most financial need or other benefits based on certain criteria (public welfare system...) constituent policies are those that define the rules on the rules; they are also known as institutional policies, that is to say those for the promotion, the transformation of state or societal institutions (decentralization, reform of the Penal Code...).

In addition, Gilles Massardier says, "another possible definition of public policy consists in a materialistic sense linked again to a state-centered vision and to the supposed ability of the state to bring about a change in the society by means of its direct intervention. Its resources cover the conventional resources of the public authority: An administration that implements and evaluates the staff, the budget, the normative framework of action and, more and more, an adequate expertise. Some authors add to the material elements, the pragmatic aspect which allows to emphasize the *a priori* determination of the action to be taken"¹².

This is confirmed by Pierre Muller who notes that there is public policy when a local or national political authority, is trying, through an action coordinated program, to change the cultural, social or economic environment of social actors generally entered in a sectoral logic. All this helps to highlight the purpose of public policy by stating that we seek to understand public policy as a process of social mediation, since the purpose of each public policy is to support misalignments that can occur between one sector and other sectors, or between one sector and the global society. We say that the object of public policy is the management of a global / sector relationship, which will be denoted briefly as "GSR" (...). The GSR is both the object of public policy (the problem we seek to solve by implementing policies) and the key variable that determines the conditions of developing a policy¹³.

Indeed, every sector of society is regenerated by transforming and changing its links with other sectors. For example, the developing transport sector, including the automotive industry, will affect other sectors: construction of roads and highways, the setting up of health care service for road casualties, the reform of the Criminal Code and the rules of the road ... We can say the same thing about housing, health sectors, etc. Thus, it is in the terms of the place and role of any sector in the society that a policy will be developed with the aim of changing the connections between the sector in question and other sectors. From here, what characterizes the development of all sectors of the country, the constant management of an infinite number of gaps and misalignments between the sectors. This kind of society is, always so obsessively, looking for change and modernization. The desired objective of public policy is always to speed up or slow down the transformation of sectors, which would inevitably lead to other gaps that will be managed properly in the future, and so on. In other words, each transformation leads to other transformations, which in their turn create others in infinite way.

III. Global sector policy analysis

The concept of public policy cannot be discussed without considering the question of the analysis of global sectoral policies. We take the analysis presented by Bruno Jobert and Pierre Muller¹⁴ to summarize these processes. These come in three main aspects that appear to stress the complexity in understanding the functioning of the public policy. They show that public policy should emphasize three elements to understand the logic of state intervention in a particular area:

- Public policy (sectoral) is an attempt to manage a relationship between the sector and the global society, the global-sectorial relationship (GSR), and is

therefore first necessary to define the place, role and function of the sector in question in relation to the global society, or in relation to other sectors.

According to the representations made in this global-sectorial relationship (set of standards or referents of a policy), this latter may become the subject of public intervention. This representation of the GSR will be called "referential" of a public policy (sectorial). In other words, the GSR can be transformed into a subject of a rational public intervention only according to the image that the actors and policy makers in question would make.

Finally, there is the question of who takes care of this process of construction or transformation of the referential. In other words, who is the actor who will actually develop the image of the system to regulate? This actor, known as mediator, will occupy a strategic position in the functioning of public policy.

This leads us to conclude that public policy comes to build a representation, an image of reality on which we want to intervene. The actors or the mediators will hold their perception of the system in reference to the cognitive image, compare their solutions and define their policy proposals. It is a process of "re-coding" of reality through the definition of operating procedures likely to set a political action. A referential of public policy is described as all these standards or reference images according to which the criteria for state intervention are defined as well as the objectives of the public policy in question. Whether it's a matter of health, public welfare, education, defense and security, housing, basic infrastructure and equipment, transport, economic reform, industry, agriculture, tourism, telecommunications, international relations... in every sector of social activity there is a series of representations that will sometimes change to ensure the implementation and development of good public policy. In this sense, lack of knowledge of these perceptions, and of the ability to change them, if they are as

impediment to the definition of a new policy, surely cause the decision maker to encounter major difficulties. So, this referential of public policy must be built by experts who hold a strategic decision in this process. In this context, we must not neglect the problems of the hierarchy of sectors. Thus, a sector taken in terms of business logic will have a more or less higher hierarchical position depending on its place in the division of labor.

All in all, the above diagram shows that public policy may seem to the observer as two main aspects that can be identified empirically. It is first, a social image, that is to say, a representation of the system on which we want to intervene. This image can range from a vague conception of what is useful and what is not up to a setting of very specific objectives. It is also a set of organizational, financial, administrative, legal, human means, in short, procedures, techniques, authorities' relations. Everything that makes a policy is not only an intellectual process but a social concrete one. In fact, public policy analysts focus their attention on this second point and highlight the strategies of the different actors who are actively involved in the process of implementing a policy.

However, in order to implement public policy (sectorial) there should be three essential conditions for the sector itself: it is first necessary that a *relationship of professional leadership* emerges (which is a social category that takes over the management of the sector and which will tend to shape the sector's image according to its interests). Then a form of leadership in the field of administrative and technical expertise for the sector must emerge. Finally, both forms of leadership (both configurations in the so defined sector) must be superimposed (juxtaposed) satisfactorily to get the processes of positive interference under way.

In fact, the global society does not exist outside collective actions that give a meaning to its functioning. This means that the society reproduces itself only through a system of hegemony, that is to say a mechanism for legitimizing the social order and the ruling elites. But it is necessary to know that public policy refers to both the requirements of legitimacy and regulation. The state, to be stable and developed, shall, within sectors, coexist and effectively center on these two imperatives. It would probably be easier to maintain the social order if the principles governing the regulation were identical to those that direct the legitimate action.

All this leads to think that the role of public policy is far to identify with a more or less invariable role for maintaining social balance. What is true is that the management policies of social change are developing within the scope of social structures that define the limits of this change. Not to mention that the study of public policy is also the study of gaps between state intervention on the one hand and social relations on the other. From this point of view, BRUNO JOBERT and PIERRE MULLER write that two examples are possible: adaptation policies correspond to the case where political power is forced to adapt its intervention to the developing environment; conversely, in the case of anticipation policies, state regulation will attempt to precede the development of the sector. But this should not lead to misunderstand the limits of public intervention in the management of sectorial gaps¹¹.

IV. Production of public policy

The emergence of public policy presupposes the existence of an effective political agenda that can be defined as a set of perceived problems, calling for a

public debate or even the intervention of legitimate political authority (...) In other words, the elites (labor, administrative, political) of citizens who may be more or less organized define a situation as problematic because they perceive the differences between what is, what could be or what should be. The finding of a problem is accompanied by labeling procedures that qualify it as falling under the jurisdiction of the public authorities. The intervention of political society is expected, including the option of doing nothing (...). For a problem to be placed on a government agenda, three conditions must be met: it must come under the jurisdiction of public authority, be the subject of a really problematic perception of different points of view, likely to be discussed publicly. That is to say, public policy is never the result of one government actor, but is developed with a range of other actors (the "system of actors"). It consists of acts but also of non-acts equally useful to observe¹⁴.

Indeed, public action can be viewed as a collective work for the public interest. It is to improve the present and build the future for a better equity and quality of life, which is an exciting and challenging act that commits the professionals in public policy towards the citizens. Giving a meaning and movement to a policy, is also knowing how to adapt to the change and the evolution of society.

The approach of public policy in sequential terms has been popularized by American works especially those of Charles O. Jones¹⁵ who suggests an analytical framework of five steps: *program identification* (which is the identification of the step when the problem is incorporated in the governmental work), *Program development* is the step of treatment proper, *program implementation* (the implementation of the program is the step of the application of decisions), *program evaluation* (program evaluation is a pre-terminal step of acting in context; the

program results), *program termination* (program termination is a step of the closure of action or the setting of a new action; this last step suggests problem solving and the termination of the action).

These steps are the basis for the development and implementation of any government program. This sequence analysis has inspired the structure of numerous books on public policy and allowed to review the particularly coherent multiple aspects of political action. It's a matter of not systematically applying this linear logic as acknowledged by Charles O. Jones himself as well as other authors such as Wayne Parsons, James E. Anderson, Yves Mény et Jean-Claude Thoenig who also have introduced such an approach. Despite all this, the description of this analytical framework remains relevant in its variations of building public policy that questions the designer on the 'disorder'.

It is often preferable to see public policy as a set of parallel sequences interacting with each other and which are modified continuously, and not as a series of successive sequences. Eric Monnier¹⁸ asserts that the process of carrying out a good public policy or of a program in any sector whatsoever comprises three components: 'formulation of the action' i.e. 'a draft solution to the problem'; the implementation of the action or the management of the action which permanently obliges the actors to reformulate the innovation according to available resources; the observation of the effects' i.e. the evaluations that lead to reconsidering the often implicit hypotheses of the initial action formulation, and to modifying the modes of the implementation of the means.

A successful policy must always come within the framework of general action to allow in principle to distinguish public policy from simple isolated measures. It is certain in any case that the existence of such a general framework is never given and that it must always be dealt with in research. As a matter of fact, the management of the affairs of the state requires continuity of action, and it is necessary for any new government to evaluate the actions of the previous government and discuss the prospects and projections of its action in the medium and long term. A government program must define, among other objectives, those to be reached, completion lines, and the resources to mobilize. Generally, these elements allow other institutions such the parliament to analyze the feasibility of what is stated and to ensure the follow up and supervision.

As a matter of fact, the success of public policy or of the strategy of public action depends on several important factors: a rigorous diagnosis drawn up by the potential actors, and even, in some cases, by the beneficiaries of actions, that allows to identify the assets, the current weaknesses, the opportunities and threats (external and future) in order to define the risks that may arise; a prioritization of the orientations and of actions; a precise analysis of the future general conditions of the working out and follow-up of projects; an optimum contribution in the surrounding devices (national or international politics, judicial and statutory context, financial devices...), A concern for the analysis of themes, processes and management, and often of imagination, perseverance and ambition.

It is also important to take into account the element about the big mobilization seeing to it to ensure the implementation of public policy, its follow up and its evaluation leading to its success. The efficiency criterion must refer to the relationship between the invested resources in public policy and the carried out outcomes. The outcomes of public policy must correspond to the aimed objectives.

because they produce outputs and impacts that are really in a position to improve the situation as desired. Thus, the efficiency criterion is linked directly to the category of outcomes. It refers to the connection between the expected effects of public policy and those that appear in reality. From the point of view of political science, the primary interest of the evaluations rests certainly on the question of knowing whether the aims and objectives of public policy can effectively be reached with the involved measures and resources.

The evaluation and the follow up of public policy are a prerequisite to its success. Their aim is to understand the sense and the performance of an already implemented, ongoing or planned public action, to draw a shared point of view, to draw lessons with regard to the initially fixed objectives and to recommend actions for adjusting a commenced or a planned policy.

As a matter of fact, the evaluation and the follow up lead to reconsider the hypotheses of the initial action and thus incite to modify the modes of implementing the means. They are part of a voluntary, constructive and democratic step; they become an essential tool encouraging the creation of real analysis, discussing the stated conclusions, the adaptation of some choices, providing decision makers with recommendations adapted to the management of their projects. They permit to harmonize the choices and orient and improve government actions. They also provide public policy makers of a wider vision on their actions, through a relay of information, of knowledge and of listening. The evaluation and the follow up become a vector of questioning and learning to better meet the challenges of the field.

V. Conclusion

Producing public policy depends on relationships between the state and the society, transformations of the sectors, and public action. So it is seen as the science of the state in action.

We can see in public policy concrete measures (such as the budget, a reform or specialized institutions) that govern a sector of the society (transport, agriculture, health, higher education...) even projects (organization of the urban environment, building hospitals...). The measures can be made by groups of actors (individuals, enterprises, associations, professional organizations...), by public institutions, even by international organizations.

Such a definition can lead us to conclude that public policy serves to improve the sectors, to change the society, and to develop a country... The growing notion of change in public policy is related to the role of its sectors and to the way the processes and their endogenous making are treated in an actionist plan.

When we study the producing of public policy, we have to analyze a given policy taking into account the developments that affect the relationships between a sector and the whole society. In reality, the role of mediators is twofold as it is to decode the Global/Sectoriel relationship (GSR), i.e. that is to say to make it intelligible in the actors, through the development of a philosophy of action; to recode this GSR in terms that may influence the reality... i.e. in standards and criteria of political intervention. The job of mediators is also linked to hegemonic processes in society, since the development of a new referential is in favor of a new social stratum and through the often difficult struggles. By this production of referentials, mediators build the image that the society gives of itself, and through which it will implement the regulation processes of its sectorality.

The performance of a public policy is always linked to the quality of its elaboration, but also to the efficiency of its implementation. The support of good public policy is all the more effective that it is based on devices and professional monitoring tools which provide a collection and evaluation of financial data and achievement of actions.

References:

- ¹ Michael Moran, Martin Rein, Robert E. Goodin, *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, 2006, pp.39-43.
- ² *Ibid.*, p.40.
- ³ MASSARDIER G., *Politiques et action publiques*, Editions Dalloz, Paris, 2003, pp. 1-5.
- ⁴ MASSARDIER G., *Ibid.*, p.7.
- ⁵ MULLER P., « Les politiques publiques », Presses Universitaires de France, Paris, 4^{ème} édition : 2000, 4 10.
- ⁶ Cf. EDWARDS C.G., SHARKANSKY I., « Les politiques publiques : élaboration et mise en oeuvre », Editions d'Organisation, Paris, 1981.
- ⁷ FRIEDRICH C. J., « Public policy and The Nature of Administrative Responsibility » In Book : *Bureaucracy Power In National Politics*, Edited by : Francis E. Rourke, 164, Boston - Toronto, Little, Brown and Company, 1984, p. 318.
- ⁸ ANDERS' N I.E., « Public Policy Making », 164, New York, CBS College Publishing, 1981, p.2.
- ⁹ MULLER P., *op. cit.* pp. 23-30.
- ¹⁰ CHAGNOLLAUD D., « Science politique », Editions Dalloz, Paris, 4ème édition : 2002, p.272.
- ¹¹ LOWI T.J., « Four Systems of policy politics and choice », *Public Administration Review*, vol. 32, 1972, pp. 298-310.
- ¹² MASSARDIER G., *op. cit.* pp. 22-23.
- ¹³ MULLER P., *op. cit.* pp. 24-28.

¹⁶ JOBERT B., MULLER P., « L'Etat en crises - Politiques publiques et corporatives », PUF, Paris, 1987, pp. 51-53.

¹⁷ JOBERT B., MULLER P., *ibid* p. 125.

¹⁸ CHAGNOLLAUD D., *op. cit* pp.272-274.

¹⁹ JONES Ch. O., « An interim action to the study of public policy », Deknos, Duxbury Press, 1978, pp. 226-233.

²⁰ Cf. MONNIER E., « Evaluation de l'action des pouvoirs publics », L'Expansion, Paris, 1942.

MODELLISATION DE LA FORMATION ET FORMATION À LA PÉRIQUE REÇUE

Dr. Dorothée Yacine
Université de Sidi bel Abbès

Introduction

Ce travail tente d'observer en quoi les verbalisations de l'enseignant sur sa pratique permettent de l'inscrire à un ou plusieurs modèles d'enseignant et de formation. Il y a avant de modèles, d'enseignants que de modèles de formation. En fait, dès lors qu'on parvient à modéliser l'action de l'enseignant on cherche, parallèlement, à réfléchir à la mise en place d'un modèle de formation susceptible de « produire » l'enseignant souhaité. Or normalement, tout modèle d'enseignant est associé à un modèle de formation. En principe, la pratique enseignante est formée par des organismes de formation qui mettent en œuvre des modèles de formation spécifiques en vue de structurer l'action de l'enseignant.

Les modèles d'enseignants ne sont pas temporels et qu'ils résultent en effet des conceptions de l'enseignement qui émergent à un moment déterminé. Cette réalité est aussi valable pour les modèles de formation car ces derniers sont étroitement liés à un modèle spécifique d'enseignant.

1. Modèles d'enseignant et modèle de formation

Afin de favoriser une vue d'ensemble sur ces modèles de formations, nous les présentons sous forme de tableau. Le tableau qui suit présente cinq modèles de formation que nous appelons : technologique, instrumental, personneliste, social/critique et professionnalisant.

Pour chaque modèle de formation nous présentons :

- Ses caractéristiques générales ;
- Sa conception générale de la formation ;
- Les modalités de formation qu'y sont observées ;
- Le rôle du formateur dans la formation ;
- L'articulation théorie-pratique qu'il valorise.

Ce tableau ne prétend pas relever l'ensemble de principes régissant les modèles de formation qu'il présente.

Tableau n°1-Modèles de formation

MODÈLES DE FORMATION À L'ÉCHÉLON LOCAL				
	Technologique	Personnaliste	Industriel	Professionnel
Caractéristiques générales	<ul style="list-style-type: none"> Formation centrée sur l'acquisition de savoirs dans le domaine technique. Formation à caractère théorique. 	<ul style="list-style-type: none"> Formation centrée sur l'acquisition et l'application de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Formation centrée sur l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Formation centrée sur l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle.
Caractéristiques particulières	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle.
Modalités de formation	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle.
Rôle de la formation	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle.
Modalités de formation	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> La formation est la réalisation de l'acquisition de savoirs liés à l'activité professionnelle.

Le tableau de la page précédente nous permet de considérer que les modèles de formation sont à orientations diverses. Develay (op.cit:66) souligne que le fait que la formation puisse intervenir auprès de toute personne, il est logique que les modèles de formation initialement proposés aient été de nature psychologique ou psychanalytique. Mais, comme le montre le tableau, on trouve aussi des modèles de formation de nature sociologique, sociopédagogique, sociopolitique. Nous pourrions considérer que le caractère composite de la pratique enseignante fait en sorte que tous les modèles de formation aient leur intérêt et aucun des modèles, dans le même temps, « ne peut prétendre tout expliquer (...) car rares sont les formations qui se contentent sur un modèle et mutent en savoirs que ce qui le constitue » Develay (op. cit:72).

C'est dans ce sens que Gilles Ferry (op. cit.) souligne que dans le cadre d'un modèle de formation centré sur l'analyse, les enseignants auront aussi à acquérir des connaissances, des techniques, des méthodologies. Cependant, Ferry note qu'on ne s'approprie ces connaissances, ces techniques et ces méthodologies que si l'on perçoit de la distance par rapport à celles-ci en vue de les comprendre.

En effet, les modèles de formation s'avèrent davantage intégrateurs. Notre tableau sur les modèles de formation permet de visualiser l'émergence du courant de la professionnalisation dans le domaine de la formation des enseignants. Une lecture de la première et de la dernière colonne de ce tableau permettrait d'observer les écarts entre les modèles de formation centrés sur les acquisitions (modèles de formation à caractère instrumental) et les modèles de formation centrés sur l'analyse de pratique (modèle de formation à caractère professionnel). L'ouvrage de G.Ferry intitulé *Le sujet de la formation* résume fort bien la démarche des modèles de formation centrés sur les acquisitions :

« Il faut d'abord acquérir des connaissances et les modes de raisonnement propres à la discipline à enseigner, mais aussi sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent, la psychologie des adultes, sur le fonctionnement des groupes, sur le processus d'apprentissage, sur l'évaluation... Mais il faudra aussi acquérir des savoir-faire, des habiletés par entraînements systématiques ou des séances de simulation. Vous serez ainsi nanti d'un répertoire grâce auquel vous pourrez aborder votre métier d'enseignant ».

Quant aux modèles de formation centrés sur l'analyse de pratiques, en mettant en cause l'articulation théorie-pratique dans le cadre de la formation, ils développent en quelques sorte les modèles de formation centrés sur les acquisitions. Les pages qui suivent nous permettront d'explicitier l'essence de l'analyse de pratiques en tant que modèle de formation.

2. L'analyse de pratique : modèle de l'enseignant professionnel

Le concept d'analyse de pratiques est composé de deux termes ordinaires (analyse et pratiques) qui le rendent polysémique et parfois instable car on parle tantôt d'analyse de pratiques, d'analyse de pratique, d'analyse de la pratique... Dans le cadre de cette article, nous parlons d'analyse de pratiques car

elle ne se réduit pas à un cadre de formation précis et parce qu'elle peut renvoyer à l'analyse de la pratique d'un enseignant spécifique mais aussi à celle d'autres acteurs impliqués dans le dispositif de formation. Nous tentons d'explicitier l'intérêt de l'analyse de pratiques dans le domaine de la formation des enseignants. D'une manière générale, dans un processus de professionnalisation d'enseignants il est question de former des enseignants dits professionnels à travers une formation centrée sur l'analyse de pratiques.

A l'image du modèle du praticien réflexif, l'analyse de pratiques est en vogue dans le cadre de la formation professionnelle. Pour comprendre l'essence de l'analyse de pratiques, une question à propos du concept de pratique (ici pratique enseignante) s'impose. D'une manière générale, il en ressort que la pratique enseignante concerne le « faire propre » de l'enseignant et « les procédés pour faire ». Pour nous, l'intérêt porté à l'enseignant en tant que personne et non seulement en tant que praticien en formation ou en action, permet d'insister sur la complexité du métier d'enseignant. D'autre part, nous considérons que pour mieux rendre compte de cette complexité, nous pouvons élargir les axes de pratiques en posant la question des finalités éducatives voire sociales des pratiques enseignantes.

3. Finalités des modèles de formation centrés sur l'analyse de pratiques

Pour quelles raisons met-on en place des formations mettant l'accent sur l'analyse de pratiques ? Selon Jean-François Marcel et alii (2002 : 138), d'une manière générale, on reconnaît trois grandes finalités dans les formations centrées sur l'analyse de pratique :

a- La professionnalisation

La professionnalisation est très souvent tenue comme finalité dominante de l'analyse de pratiques. L'objectif de l'analyse de pratiques est de former des enseignants professionnels, c'est-à-dire des praticiens réflexifs.

Il s'agit donc d'amener l'enseignant à relier pratique et théorie afin d'interroger, de comprendre et verbaliser sa propre pratique dans ses différentes dimensions (choix méthodologiques, maîtrise des savoirs à enseigner, interactions avec les apprenants...).

Dans ce contexte, il est question de comprendre la pratique des enseignants pour en tirer des stratégies de professionnalisation.

Cette finalité est en effet marquée par un souci de professionnalisation de l'agir de l'enseignant et de construction d'une identité professionnelle.

Dans ce sens, la professionnalisation est un processus d'acquisition, de développement, de compétences et d'attitude professionnelles; il nous semble important de réfléchir à la mise en place d'un référentiel de compétences et d'indicateurs de professionnalité afin de coordonner et d'optimiser la mise en place de ce processus.

Enfin, l'intention de professionnalisation est étroitement liée à la structuration de la compréhension de la pratique. La compréhension de la pratique enseignante peut se faire par le biais de grilles d'analyse que les enseignants vont être amenés à

remplit, des entretiens d'explication, des discussions et des échanges dans le cadre de la formation...

b- la production de savoirs sur les pratiques

Dès lors que l'analyse de pratiques vise la production de savoirs, elle s'intéresse à une analyse critique de la pratique des enseignants. Cette lecture demande en effet une analyse des fondements théoriques qui régissent les pratiques, un intérêt pour la question de la transposition didactique, la recherche des variables des pratiques...

Il est important de signaler qu'au niveau de cette finalité, nous devons nous intéresser à la nature des savoirs à produire. De ce fait, une question s'impose : Quel type de savoir veut-on produire ?

c- L'évolution des pratiques

Lorsque la finalité de l'analyse de pratiques est l'évolution des pratiques, elle s'intéresse essentiellement à l'analyse des problèmes voire des dysfonctionnements qui les caractérisent.

Cette finalité repose sur une optimisation de la pratique enseignante. Il s'agit d'analyser, de comprendre les raisons qui seraient à la base des écarts entre les pratiques réalisées et les pratiques souhaitées. À ce niveau, l'utilisation d'outils de compréhension de la pratique, tels que des grilles d'analyse, des enregistrements vidéo... s'imposent. Une analyse fine des objectifs d'enseignement définis par le praticien peut être entamée en vue de définir des indicateurs de performance de la pratique et mieux apprécier son efficacité.

Pour nous analyser et comprendre le mécanisme des pratiques réussies permettant de reproduire ses réussites et de pérenniser les performances de la pratique enseignante.

Il est important de signaler que l'analyse de pratiques favorise, au sein d'un groupe d'enseignants, la confrontation de pratiques, l'écoute, l'entraide, les échanges et les recherches communes et l'évolution des représentations sur le métier d'enseignant. Comme le souligne Jean-François Mucel et alii (2002 :135), l'analyse de pratiques enseignantes concerne « des dispositifs de formation basés sur la verbalisation par le praticien de ses activités, de son action, de ses pratiques, de son travail, et ce, le plus souvent, au sein d'un groupe (...). Ces dispositifs d'analyse de (s) pratiques ont pour objectif de permettre au formé « d'articuler » les apports « théoriques » et les expériences « pratiques » (...).

4. Le rôle du formateur dans l'analyse de pratiques

Dans un groupe d'analyse de pratiques, le formateur n'intervient qu'« à la demande du groupe pour apporter « des outils conceptuels d'analyse, des références théoriques complémentaires pour aider à comprendre les processus analysés et à les problématiser » Altet (2004 :103). Ainsi, il ne s'agit pas pour le formateur de proposer des recettes afin de transformer les pratiques des enseignants. Le formateur reste essentiellement un médiateur et surtout un accompagnateur à l'écoute des enseignants. C'est dans ce sens que Marc Breu (2002 :67) rappelle que

« L'analyse des pratiques positionne le formateur comme facilitateur d'expression sur les pratiques, comme guide pour l'analyse et comme médiateur de la confrontation des points de vue sur les pratiques analysées (...) ».

Le rôle du formateur au sein du groupe d'analyse de pratique mérite d'être discuté. En fait, nous constatons que c'est l'enseignant qui choisit systématiquement les épisodes de sa pratique qu'il souhaite présenter et analyser avec l'ensemble du groupe. Bien évidemment, nous ne mettons pas en cause l'autonomie et la liberté accordée à l'enseignant dans le cadre de l'analyse de pratiques.

Cependant, il nous semble important de ne pas priver le formateur de prendre des initiatives par rapport aux pratiques enseignantes relatées ou observées. Nous avons souligné que la formation est un processus qui ne devrait pas vider le rôle des intervenants à la fois autonomes et partenaires. Dans ce sens, nous pourrions envisager un nouvel axe dans le référentiel de tâche du formateur. En fait, le formateur pourrait proposer à l'enseignant de présenter à l'ensemble du groupe un aspect précis de sa pratique même si aux yeux de ce dernier, l'aspect repéré par le formateur ne constitue pas un objet d'analyse pertinent.

Dans l'analyse de pratiques, les acteurs et les outils mobilisés s'inscrivent dans une dimension de complémentarité. L'enseignant n'est pas et ne peut pas être seul et

« Il n'y a donc pas d'analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique, sans accompagnateur, sans pairs qui aident l'enseignant à mener l'analyse par la réflexion » Altet (2004 :104).

Ce contexte illustre ce que Marguerite Altet (op.cit) appelle « le paradoxe de l'analyse de pratique ». L'enseignant est au centre du dispositif, il détient la parole, il connaît mieux que tous la situation et l'action qu'il souhaite présenter mais il a besoin des autres acteurs du dispositif, d'outils d'analyse pour comprendre, structurer voire restructurer son action.

5. Analyse de pratiques et pratique réflexive

L'analyse de pratiques est souvent confondue avec la pratique réflexive. A ce stade de notre recherche, nous pouvons noter avec Philippe Perrenoud (2003 :12) que l'analyse de pratiques et la pratique réflexive ne sont pas superposables puisque la première est « une démarche de formation professionnalisante, de durée limitée, intégrée à un dispositif défini » et la deuxième « définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son habitus, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de dispositions et de compétences acquises et relativement stables ». La pratique réflexive est en quelque sorte « un objectif de formation travaillé à travers l'analyse de pratiques ».

En ce qui nous concerne, dans le domaine de la formation des enseignants, pour distinguer ces concepts, nous considérons qu'on a, d'une part, une modalité de formation (l'analyse de pratiques) et, d'autre part, une compétence du référentiel de métier d'un enseignant dit professionnel (la pratique réflexive). L'analyse de pratiques reste ainsi le modèle de formation qui, à travers la mise en œuvre de

démarches d'analyse du vécu professionnel de l'enseignant, favorise chez ce dernier le développement d'aptitudes réflexives vis-à-vis de sa pratique. La pratique professionnelle en elle-même, n'est pas un domaine d'application de certaines théories élaborées en dehors d'elle ; elle est en fait le lieu de production continue de solutions à des problèmes nouveaux et donc un lieu de développement de compétences professionnelles. Pour Schön (1996 :24 et 26) :

« Le professionnel n'est pas une applicateur de principes théoriques, ni de schémas à priori, ni de règles méthodologiques (...) ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action ».

Nous considérons que la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement de compétences professionnelles. Il est évident que toute réflexion occasionnelle sur l'action ne peut pas constituer une pratique réflexive. Selon Perrenoud (1998 :106),

« Tout praticien, face à une situation inédite, une situation inédite, un problème particulier (...) s'arrête, prend du recul et cherche par la réflexion une solution au problème rencontré. C'est la pratique réflexive, c'est bien plus. Il s'agit d'une démarche méthodique régulière, instrumentée, soignée et porteurs d'effets qui ne s'acquièrent généralement que par entraînement intensif et délibéré ».

La pratique réflexive permet de résoudre un problème, de comprendre une situation, de s'interroger sur sa pratique et d'imaginer en connaissance de cause, de nouvelles façons d'améliorer sa performance. La résolution du problème et l'apprentissage sont les deux composantes auxquelles se réfère la pratique réflexive. Le praticien est ainsi engagé dans une démarche de résolution de situations problématiques d'une part et d'auto perfectionnement d'autre part. A travers la prise de conscience des contradictions entre ce que le praticien fait et ce qu'il souhaite faire, la pratique réflexive contribue au développement de nouveaux savoirs. L'autonomie professionnelle de l'enseignant passe obligatoirement par une autonomie collective basée sur la contribution des pairs (soutien mutuel, échanges, collaboration avec les pairs).

Le praticien réflexif est un professionnel qui est capable d'autoréguler son action et guider son apprentissage. Ceci s'est possible que par une analyse critique de ses pratiques et des résultats obtenus. La pratique réflexive permet au professionnel de mieux comprendre les problèmes auxquels il est confronté quotidiennement et à prendre conscience de la cohérence entre sa théorie et sa pratique. L'enseignant doit manifester certaines dispositions durant son parcours (volonté de remettre en question ses acquis, confiance en soi et en ses capacités personnelles).

Dans cette optique la formation initiale et continue doivent préparer le futur enseignant à la réflexion sur sa pratique, à l'exercice d'une capacité d'observation et d'analyse.

M. Altet (1994 :24) « considère que toute personne dotée de compétences validées institutionnellement ou par des pratiques et qui, dans le cadre de sa profession, réalise son activité de façon réfléchie est un professionnel ».

Pour définir le professionnel, Altet met l'accent sur les compétences de l'individu et la place de la réflexion dans sa pratique. De ce fait, nous pouvons sous-entendre que le professionnel serait n'applique pas de règles, de techniques sans analyser finement les spécificités de chaque situation. Ainsi le professionnel serait un individu capable de prendre de la distance par rapport à son action en vue de surmonter des situations problèmes.

Pour Bourdoncle (op. cit.) : « Un professionnel est un individu possédant une maîtrise de son activité, un individu qui répond aux normes et à l'éthique établies par la profession ». Cette acception place la maîtrise du référentiel du métier professionnel au centre du concept de professionnel. Le professionnel doit rendre compte de l'ensemble des tâches imposées par son poste tout en respectant les principes déontologiques qui le régissent.

Pour nous le professionnel est un individu qui après avoir acquis un statut, une identité et des compétences (qu'il mettra régulièrement à jour par le biais de formation et /ou de pratiques formalisées), s'avère capable de mobiliser ses savoirs pour accomplir les tâches établies par sa profession. La dimension professionnelle de la pratique enseignante se développe avec les travaux sur la pratique réflexive et le courant de professionnalisation.

Le concept de pratique réflexive est issu du pragmatisme américain avec les travaux de Donald Schön (1983, 1994) et Chris Argyris (1995). Dans un premier abord, le concept de pratique réflexive prête à confusion. Pour les psychologues, toute pratique est réflexive, au double sens où l'individu réfléchit pour agir et entame par la suite un rapport réflexif à l'action réalisée. L'être humain, normalement constitué, est très souvent amené à penser à ce qu'il va faire, à ce qu'il fait, à ce qu'il a fait. Nous pouvons aussi considérer que tout être humain est un praticien réflexif et que le concept de pratique réflexive peut renvoyer « à la pratique même de réflexion, ce que chacun fait lorsqu'il réfléchit ». Philippe Perrenoud (2004 :36).

Pour Perrenoud (op.cit:35), la réflexion « est une suite d'opérations intellectuelles, dont les états mentaux ne font que le point de départ, un état temporaire ou le point d'arrivée ». Pour cet auteur, cette suite d'opérations peut être considérées comme :

- Une pratique intellectuelle ;
- Une pratique langagière (même si nous n'engageons aucune conversation avec autrui, notre réflexion s'appuie sur le langage et ses concepts périphériques) ;
- Une pratique dialogique (on peut observer que même en l'absence d'interlocuteurs, grâce à des expressions personnelles, on peut imaginer les réactions d'autrui) ;
- Une pratique sociale (la réflexion est sociale dès lors qu'elle s'inscrit dans une forme d'interaction entre individus).

Toutefois, Schön ne fonde pas l'essence du concept de pratique réflexive sur ces états de conscience ou encore sur des automatismes de notre vie mentale. Comme le rappelle Perrenoud (op.cit :37), « Schön s'intéresse est aux praticiens d'un métier [déterminé] » et « la pratique dont il est question est une pratique professionnelle dans toutes ses composantes. L'intégration de Schön porte sur l'intensité et les modalités de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes ».

« Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il se prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré ».

Le praticien réflexif, prend ainsi sa propre action comme objet de sa réflexion. Il établit une interaction permanente entre son objet d'enseignement et son contexte d'application en prenant en compte les dimensions théoriques et pratiques de son action. En fait le praticien réflexif peut être défini comme celui qui « prend sa propre, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse [et] tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d'agir » Philippe Perrenoud (2001 :197). C'est un individu qui par le biais du langage, prend du recul par rapport à l'expérience immédiate. Pour ce qui est du courant de la professionnalisation, nous avons vu que ce courant contribue au développement de ce que nous avons appelé la dimension professionnelle de la pratique enseignante car il plaide pour un enseignant acteur de sa pratique, un enseignant qui n'agit pas de façon intuitive et qui cherche en permanence les fondements de sa pratique.

En fait le courant de la professionnalisation favorise l'émergence d'un enseignement professionnel, c'est-à-dire d'un praticien réfléchi.

Nous constatons que les représentations d'une inf. « action dynamique » entre le sujet et son environnement social. Nous observons donc que les éléments constitutifs de l'environnement social exercent une influence sur l'individu qui s'efforcera de les comprendre et de construire ses propres opinions sur l'essence de ces derniers. Nous pouvons considérer que les représentations de l'enseignant se forment dans son interaction avec ses pairs, la formation, les identités disciplinaires et le terrain.

Dans le cadre de la pratique enseignante, nous constatons que l'enseignant n'est pas toujours en mesure de donner un sens à certains éléments de son action. A ce niveau, nous pouvons parler de l'inconscient dans la pratique de l'enseignant, cela veut dire que l'enseignant peut ne pas être en mesure de témoigner de son expérience cognitive. Il peut activer une représentation sans l'éprouver consciemment. Ainsi à partir d'une analyse des verbalisations de l'enseignant français d'Algérie sur sa pratique, nous espérons prélever dans le discours de ces derniers des éléments susceptibles de faire l'état de leurs représentations sur le métier d'enseignant de français et sur la didactique du français langue étrangère.

Références bibliographiques :

- Aher, M. 1994. « La formation professionnelle des enseignants ». Paris, PUF.
- Aher, M. 2004. « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive ou en pour l'enfer ? ». *Éducation permanente* n° 160, pp 101-110.
- Aher, M., Bourdieu, R. (dir.) 2006. « Formes et dispositifs de la professionnalisation ». *Recherche et formation*, n° 15, pp 25-41.
- Argenti, C. 1995. « Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel ». *Rev. 1995-40506*.
- Ben, M. 2002. « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars, pp 65-72.
- Desvies, M. 1994. « Peut-on former les enseignants ? ». Paris, ESF.
- Fabre, M. 2001. « Le maître professionnel en-Il professionnalisant ? ». in *Recherche et formation*, n° 15, pp 6-20.
- Ferry, G. 1985. « Le travail de la formation ». « Les enseignants entre la théorie et la pratique ». Paris, Dunod.
- Marzaf, J. F. et al. 2002. « Les pratiques comme objet d'analyse ». *Revue française de péd. 2002*, n° 138, janvier-février-mars, pp 155-170.
- Perrenoud Ph (2004) « De la pratique réflexive au travail de l'habitus », *Recherche et formation* n°35.
- Perrenoud Ph. (2001), « mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ? », *Cahiers pédagogiques*, janvier, n°393, pp. 42-45.
- Perrenoud, Ph. 2003. « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ». Paris, ESF.
- Schön, D. (dir.). 1996. *Le savoir réflexif. Pratiques réflexives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques. Collection Formation des maîtres.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1998. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.