كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ⵜⴰⵖⵔⵎⴰⵜ ⵏ ⵜⵙⵏⴰ ⴷ ⵜⵎⴰⵙⵙⴰⵏⵉⵏ ⵜⵉⵏⵎⴰⵜⵉⵏ
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
جامعة ابن زهر اكادير
UNIVERSITÉ IBN ZOHR - AGADIR

Ouvrage collectif

Sous le thème :

Littératures et altérité, Médiation pédagogique, Société et Médias

Sous la direction de

SLAMTI Sad & Adil ELMADHI
DIANE Elhoussine & JABALI Jamal

LARSLAM
LABORATOIRE DE RECHERCHE SOCIÉTÉ LANGAGE, ART ET MÉDIAS

Janvier 2025

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

LARSLAM
LABORATOIRE DE RECHERCHE SOCIÉTÉ LANGAGE, ART ET MÉDIAS

Ouvrage collectif

Sous le thème :

Littératures et altérité, Médiation pédagogique, Société et Médias

Sous la direction de

SLAMTI Sad & ELMADHI Adil

DIANE Elhoussine & JABALI Jamal

Janvier 2025

Ouvrage: Littératures et altérité, Médiation pédagogique, Société et Médias

Dépôt Légal : 2025MO0584

ISBN : 978-9920-9676-2-4

Edition: Janvier 2025

Publication de la FLSH - Agadir

La photocopie de cet ouvrage est strictement interdite.
Toute reproduction, même partielle,est pénalisée par la loi.

Tous droits réservés

Url de référence: http://revuella.org

Comité de lecture

- ADOH Bissè Blanche Danielle N'guessan, Université Peleforo Gon, Coulibaly de Korhogo, Cote d'Ivoire.
- ARMEL Brice Adanhoume, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- BENNIS Jaouad, FLSH Ben M'sik, Université Hassan II, Casablanca.
- BENSAID Fatima, Université Moulay Ismail, Meknès
- DIANE Elhoussine, Université Ibn Zohr, Agadir.
- DUMAS Martin, Université Laval, Québec, Canada.
- EL MADHI Adil, Université Ibn Zohr, Agadir.
- ELHARBAOUI Elassaad, enseignant chercheur à l'institut supérieur des cadres de l'enfance -université de Carthage, Tunisie.
- HAJAOUI Mohamed, Faculté polydisciplinaie Errachidia.
- HOPENOT Eric, Ecole Normale Supérieur, IUFM, Sorbonne, Paris
- JALLOUL Imane, Université Abdelmalek Essadi, Tanger.
- MADANI Alaoui Ismail, Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc
- MOUNIR Abdelhak, Université Moulay Ismail, Meknès
- OUSSIKOM Mounir, Université Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal.
- OUSSIKOM Amal, Université Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal.
- SLAMTI Sad, Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc.

SOMMAIRE

Préface----------

Sad SLAMTI ---------- **1**

Axe I: Littérature et Identité

De la tragédie au tragique : vers une déterritorialisation générique ----------

Nihad SAID & Abdellah ROMLI ---------- **5**

Humanisme et Identité Culturelle à travers la Traduction Littéraire Postcoloniale : Analyse de *La Nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun et sa Traduction en Arabe ---------

Zaineb BENCHAJI ----------**17**

Espace et libanais : retrouvailles recherchée ----------

Radouane MEKKAOUI. ----------**29**

Littérature et Mémoire Coloniale : Dispositifs Narratifs pour Réinterpréter le Passé dans *La Seine était rouge* et *Mes algéries en France* de Leila Sebbar----------

Kawtar LAAZIRI ----------**41**

Violence, Altérité et Esthétique dans le roman de Fouad Laroui , *Ce vain combat que tu livres au monde* ----------

Salma AFIFI ----------**55**

La création littéraire dans L'insomniaque de T.B. Jelloun: Exploration des procédés stylistique liés à la Mort » ----------

Khalid ASSOU ----------**67**

La place de la langue française dans le patrimoine linguistique marocain ----------

Hafid KHETAB & Loubna LARAICHI----------**81**

Axe II: Enseignement innovant et Médiation pédagogique

Les TICE au service de l'innovation pédagogique à l'université marocaine : Usages et impacts ----------

Chaimae NOUARI & Mounia BOUHAFS ----------**95**

L'intégration des soft skills dans l'enseignement supérieur marocain: La littérature au service d'un développement intégré ----------

Sad SLAMTI & Mohamed IDHSAINN ---------- **107**

Formation des enseignants aux pratiques pédagogiques et aux compétences transversales en contexte d'inclusion des personnes en situation de Handicap au Maroc----------

Fatima RAZKI ---------- **119**

L'interculturel et l'apprentissage du français : Cas des Masters de la FSJESM -----

Touria BADOUI---------- **129**

La Médiation dans l'Enseignement à Distance: Concept, Approches et Enjeux Pédagogiques ----------

Imane JALLOUL& Rachid EZZATI ---------- **141**

Les œuvres littéraires adaptées en BD : une passerelle vers la Lecture des œuvres littéraires classiques ----------

Adil ELMADHI & Nezha PRATIC---------- **156**

Enseignement de la Communication et valorisation du patrimoine matériel et immatériel en vue d'une insertion professionnelle: Cas du Master Patrimoine Matériel et Immatériel de la FLSH de Beni Mellal ----------

Jamal JABALI ---------- **174**

L'approche par compétences dans la formation professionnelle au Maroc : perceptions et pratiques pédagogiques des formateurs des métiers du commerce et de la gestion à l'OFPPT ----------

Zineb AMGHAR ---------- **180**

Axe III: Société, Médias et Innovations

Médias et Identité: Déconstruire l'Influence et Redéfinir soi-même ----------

Sad SLAMTI & Hicham DAOUI ---------- **192**

Enjeux et stratégies de production du journalisme citoyen ----------

Mourad OUMZI ---------- **204**

Le musée types et fonctions ----------

Ismail MADANI ALAOUI & Khadija PRATIC ---------- **214**

L'innovation dans le discours du tourisme----------

Nisrine TAMSOURI---------- **233**

La délimitation du technolecte « typique » des employés de la mécanique automobile ----------

Hicham MAHTANE & Mohammed JAMAI---------- **241**

Sémiotique du texte et sémiotique sociale ----------

Youssef EL-HFIRA ---------- **253**

La Persuasion dans le discours public .....

Nissrine ELHARIRI……..…….**261**

Préface

Nous avons voulu par cet ouvrage collectif réunir de jeunes chercheurs venus d'horizon divers et disparates autour les complexités du monde contemporain à travers le prisme de la recherche académique. Fruit d'une collaboration entre chercheurs issus de disciplines variées, nous voulons tisser par là un dialogue riche et interdisciplinaire, convoquant des thématiques aussi diverses que la sémiotique, l'éducation, le journalisme citoyen, l'interculturalité, et les mutations identitaires dans la littérature postcoloniale.

Dans un contexte marqué par l'accélération des transformations sociales, technologiques et culturelles, ces contributions se distinguent par leur capacité à éclairer des enjeux cruciaux tout en ouvrant des perspectives nouvelles. À travers des approches rigoureuses et des méthodologies innovantes, les auteurs s'emploient à questionner les paradigmes établis et à interroger les dynamiques sous-jacentes qui façonnent nos sociétés.

Les textes qui composent cet ouvrage vont au-delà de la simple analyse académique pour devenir in fine des espaces de réflexion sur des défis universels. Les questionnements sur la médiation pédagogique, la relecture du patrimoine culturel, ou encore l'innovation dans les discours touristiques, mettent en lumière l'interconnexion entre le local et le global, l'individuel et le collectif, la mémoire et la modernité. Chaque chapitre, en conjuguant précision intellectuelle et engagement, témoigne de la vitalité de la recherche face aux problématiques complexes du monde d'aujourd'hui.

En réunissant ces perspectives plurielles, nous espérons constituer une véritable plateforme de dialogue entre disciplines, pensées et cultures de telle manière à reconsidérer les frontières – intellectuelles, culturelles ou institutionnelles – pour en faire des ponts, des lieux de passage où l'échange devient source de transformation et d'enrichissement mutuel. Nous espérons également contribuer dans ce sillage à faire avancer le débat académique et sociétal sur des questions au cœur de l'ambivalence de notre modernité préoccupations. Que cet ouvrage serve ainsi à à mettre en exergue cette conviction : la recherche n'est pas seulement un outil pour comprendre le monde, mais également une voie pour l'imaginer autrement.

SLAMTI Sad

Axe I
Littérature et Identité

De la tragédie au tragique : vers une déterritorialisation générique

Nihad SAID – Abdellah ROMLI
Laboratoire Littérature, Art et Ingénieure Pédagogique
Université Ibn Tofail, Kenitra

Résumé

Le tragique a connu une évolution littéraire et philosophique qui a fini par le détacher du genre dramatique de la tragédie. En effet, depuis l'Antiquité, ce genre noble, où les mythes grecs forment des modèles en présentant des héros qui n'échappent pas à la suprématie du fatum, amène le spectateur et le lecteur à méditer sur les forces transcendantes. Or, jusqu'au XVII^{e} siècle, le tragique en tant qu'entrée lexicologique ne renvoie qu'à ce qui appartient à l'univers de la tragédie. Devenant une catégorie esthétique qui permet de penser le monde et de révéler les apories de la condition humaine, il a su s'imposer en dehors du genre aristotélicien, créant ainsi, depuis les romantiques allemands, l'une des philosophies les plus bouleversantes de notre modernité, où l'homme est tiraillé entre la liberté et la nécessité.

Mots clés : tragédie, morale, catharsis, liberté, tragique, nature humaine

Introduction

La relation entre tragédie et tragique semble évidente à première vue, mais elle cache une complexité profonde. Bien qu'il existe des tragédies dépourvues de tragique[1], et un tragique qui transcende les frontières de la tragédie, l'un et l'autre sont souvent perçus comme indissociables sur le plan conceptuel. Cette tension notionnelle soulève une question fondamentale : le tragique peut-il se détacher du cadre poétique pour devenir une essence proprement philosophique ? La littérature, en partageant avec la philosophie une réflexion sur les grandes questions existentielles telles que les désirs incommensurables, la culpabilité, la liberté et la nécessité, joue-t-elle un rôle essentiellement philosophique, en offrant un espace de réflexion au-delà de tout dogmatisme ? Aussi nous nous demanderons si le concept de tragique,

[1] Pour plus de détails sur cette question, nous renvoyons à l'ouvrage de George Forestier *La Tragédie française, passions tragiques et règles classiques,* paru en 2010 aux éditions Arman Collin, où il évoque les fondements théoriques du genre et les modalités de fonctionnement des passions. Dans la conclusion, Forestier montre que « le genre de la tragédie, jusqu'à une époque récente, n'a pas été conçu par les poètes dramatiques comme le lieu d'expression du sentiment tragique de l'existence ». p.276.

historiquement lié à la tragédie, parvient-il à se déterritorialiser du genre poétique pour acquérir une autonomie philosophique, et quel rôle joue le roman dans ce processus de conceptualisation indépendante ? Nous verrons que le tragique, bien qu'historiquement associé à la tragédie, a progressivement acquis une autonomie conceptuelle grâce à une déterritorialisation[1] opérée par le roman. Ce dernier, en assumant la fonction de dire le monde et de le penser, a permis au tragique de se libérer des contraintes du genre tragique classique et de s'établir comme un concept philosophique indépendant.

1- De l'adjectif au substantif : La tragédie et le tragique

Le mot *tragique* apparait dans le CNRTL[2] (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*), selon deux entrées : adjectif et substantif masculin. L'adjectif renvoie naturellement à *ce qui est propre à la tragédie*, mais aussi *à* une *situation conflictuelle, dramatique, douloureuse, dans laquelle une personne est prise comme dans un piège dont elle ne peut s'échapper.* Le poète tragique est donc *celui qui écrit des tragédies*, alors que *l'acteur tragique* est *celui qui joue des tragédies*. La tragédie est par là le mot référentiel auquel se rattache le mot adjoint (l'adjectif), qui s'ajoute à un autre auquel il apporte une précision de sens. L'adjectif se voit aussi détaché de la tragédie et renvoie ainsi à *ce qui est marqué par quelque évènement effroyable, désastreux.* Dans ce même sens apparait la dimension métonymique de l'adjectif en parlant par exemple de forêt, paysage, ville ou lettre *tragiques.*

Remarquons aussi que, par extension, le substantif « tragisme » désigne « le caractère tragique de quelque chose ». Ce quelque chose trouve son objet dans la tragédie ou dans le tragique. Ce mot semble en effet les réunir et annonce en quelque sorte le détachement de l'adjectif de l'univers de la tragédie. Ainsi lit-on chez Georges Nivat que « le tragisme l'emporte sur l'espoir »[3] en évoquant l'histoire de la Russie et de son échec. L'on comprend dès lors qu'il correspond à une manière de voir, à une philosophie, ce qui n'est pas sans rappeler le sens même du suffixe -isme qui entre dans la composition des mots désignant une pensée philosophique, une idéologie, une théorie, une doctrine, etc.

---

[1] Nous nous référons ici à Gilles Deleuze qui définit ce concept dans *Qu'est-ce que la philosophie* comme un processus qui consiste à voir passer un animal, un objet ou un signe (ici linguistique) d'un territoire à un autre où il se libère de certaines contraintes dans un mouvement indivisible de création et de recréation. Il ajoute qu'« on ne peut même pas dire ce qui est premier, et tout territoire suppose peut-être une déterritorialisation préalable; ou bien tout est en même temps». p. 66

[2] Dictionnaire crée par le CNRS : le Centre national de la recherche scientifique qui est un organisme public de recherche pluridisciplinaire subordonné au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.

[3] NIVAT Georges, 2007, *Vivre en Russe*, L'Âge d'homme,p.45.

Quant au substantif « le tragique », il apparait dans le même dictionnaire selon deux entrées lexicales. Dans la première, c'est « ce qui est lié au genre de la tragédie ». On parle alors d'auteur, d'acteur ou ce qui présente l'atmosphère de la tragédie. On remarque qu'ici l'adjectif substantivé se substitue même à la tragédie. L'adjectif devenant par conversion un substantif, n'est plus ce qui est relatif à la tragédie mais devient la tragédie même, en ce que cette dernière représente, au-delà du genre poétique, une méditation et un lieu de contemplation des misères humaines. Cette réalité annonce déjà toute la consistance du substantif *le tragique* qui commence à acquérir une certaine indépendance par rapport à l'adjectif. Or, en plus du danger que présente ce devenir lexical, danger que suggère discrètement la définition que donne Schelling au tragique comme « lutte effective entre la liberté à l'intérieur du sujet et la nécessité comme donnée objective »[1], des sèmes communs entre tragique et tragédie continuent d'exister et empêchent par là toute déterritorialisation définitive entre ces deux unités lexicales. La dérivation impropre, étant un procédé productif dans la langue française (ou implicite), n'ayant pas touché la forme du mot, rend le voyage lexical encore plus périlleux pour un substantif qui, malgré la place prestigieuse qu'il a pu acquérir dans la philosophie en tant que « vision du monde »[2], n'arrive tout de même pas à se détacher du genre aristotélicien, tel que défini dans la *Poétique.*

Aussi, « *c'est tragique* » représente pour Jean Marie *Domenach* «la manière dont les événements arrivent, dont l'homme conçoit son existence et son rapport avec les autres, avec lui-même, avec Dieu »[3]. On est même en mesure de se demander si au moment où la tragédie esthétise le mal, le tragique le pense. Ainsi, la tragédie serait cet espace de représentation du mal, tandis que le tragique, par son ancrage philosophique parvient à réfléchir sur les origines et les fonctions de ce mal que la tragédie se suffit de représenter.

Après avoir survolé la diversité sémantique et syntaxique que manifeste le mot « tragique », nous remarquons qu'outre son statut syntaxique, l'adjectif ne remplit pas la même fonction sémantique que le substantif qui lui est associé : tandis que ce dernier renvoie à une entité référentielle, l'adjectif n'est que propriété. Sa catégorie se trouve ainsi limitée, et le substantif l'emporte alors sur l'adjectif. Nous remarquons par conséquent que la définition du substantif « le tragique » nous amène à en considérer deux aspects fondamentaux dont l'un est propre à l'univers de la tragédie tandis que l'autre relève d'une vision du monde, et cette dernière, s'il fallait en citer un exemple, serait celle qui traverse la pensée nietzschéenne.

---

[1] SCHELLING Friedrich, 1999, *Philosophie der Kunst*, in Werke, vol. 3, Munich, , partie V, p. 693, trad. Caroline Sulzer et Alain Perret, Grenoble, p. 350.

[2] Voire l'article de Ralphe Heynelds : « *Etude du concept de « vision du monde : sa portée en théorie de la littérature.* In: « L'Homme et la société », N. 43- 44, 1977. Inédits de Lukács et textes de Lukács. pp. 133-140.

[3] DOMENECH Jean Marie,1967, *Le Retour du tragique*, Seuil, Paris, p.25.

Pour nourrir d'avantage cette tentative de saisir le mot « tragique », et afin d'en circonscrire le sens et la signification, nous avons consulté *Le dictionnaire philosophique* de Voltaire. Cependant, nous remarquons que dans toutes les occurrences où le mot « tragique » apparait, il n'est lié qu'à l'univers de la tragédie en tant que genre. Sinon une seule occurrence apparait par référence à l'un des premiers dramaturges romains Sénèque le Tragique, mais là encore la substantivation de l'adjectif n'est qu'une caractérisation du poète, tant connu par ses tragédies. C'est-à-dire qu'elle ne renvoie plus à la seule propriété que l'adjectif substantivé dénote, mais à une classe d'entité, ici l'entité de la tragédie. L'adjectif ayant subi une recatégorisation grammaticale reste encore confiné dans une subjectivité évaluative et par là, axiologique. Sénèque le Tragique est ainsi Sénèque l'auteur des tragédies, spécialiste des jeux scéniques. Cependant, tout lecteur curieux de cette investigation ne tarde pas à être interpelé par la présence d'un propos très significatif de Voltaire qui affirme qu'il y aurait « vingt bonnes tragédies sur plus de quatre mille », Ce qui selon lui ne doit pas nous étonner puisqu' « il faut que le beau soit rare, sans quoi il cesserait d'être beau ».[1] Ainsi la tragédie est liée à l'esthétique de la beauté et sa rareté serait une condition de sa beauté et de son existence. Nous ne devons pas par conséquent nous étonner autant puisqu'elle finit par se faire très rare en tout cas au 20 -ème siècle qui assiste à l'avènement du roman tragique, qui prend dès lors le relais et assume la fonction de la purgation dite rationnelle, voire même esthétique si on se fie à Schlegel pour qui les romans sont des dialogues socratiques de notre temps.

2- L'échec de la tragédie aristotélicienne

Selon Voltaire, on ne fait plus de tragédies, parce qu'on n'est plus capable de les faire. Il réfère ici à une poétique plus qu'à une esthétique. C'est ainsi qu'il explique l'émergence du drame romantique (appelé aussi une tragédie bourgeoise) qui témoigne de son incapacité à établir une distinction entre tragédie et comédie :

> *« Rien n'étant si difficile que de faire rire les honnêtes gens, on se réduisit enfin à donner des comédies romanesques qui étaient moins la peinture fidèle des ridicules, que des essais de tragédies bourgeoises ; ce fut une espèce bâtarde qui, n'étant ni comique ni tragique, manifestait l'impuissance de faire des tragédies et des comédies ».* [2]

[1] VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique,* p.417. Consulté le 3 juin 2024. Disponible sur :https://fr.wikisource.org/wiki/Dictionnaire_philosophique/Garnier_(1878)/Art_dramatique.

[2] Ibid., p. 419.

Ainsi, le plaisir tragique qui nait de la fictionnalisation du mal dans la tragédie est lié à ce sentiment de satisfaction qui n'est pas sans rappeler Aristote qui pense que :

> *« L'imitation et l'harmonie ont produit la poésie.... Nous voyons avec plaisir, dans un tableau, des animaux affreux, des hommes morts ou mourants que nous ne regarderions qu'avec chagrin et avec frayeur dans la nature. Plus ils sont bien imités, plus ils nous causent de satisfaction».*[1]

En effet, dans la *Poétique* d'Aristote, il est question de la théorisation de ce « genre noble » qui tourne autour de la notion de l'excès qui aurait préparé sa mort dès la fin du Grand siècle. Dans ce sens, l'échec de la tragédie telle que conçue par Aristote est dû d'abord à la moralisation du genre qui devient de plus en plus difficile, celle-ci tourant principalement autour des notions de l'excès et de la violence. Mais aussi au fait que le modèle des Anciens est battu en brèche depuis la fin du dix-septième siècle, notamment dans la querelle des anciens et les modernes qui préparera la mort de la tragédie et s'achèvera avec la victoire de ces derniers. Aussi, contrairement à l'idéalisme de Platon qui unit la poésie et la morale et pour qui la tragédie est un art dangereux qui falsifie le monde éthique étant une imitation du monde sensible, Aristote dans sa *Poétique* se limite à l'exercice du style et aux règles poétiques que doit reprendre le poète. L'amoralisme de la tragédie classique serait ainsi lié au fait qu'elle valorise le plaisir au détriment des vertus. La tragédie, par la cure homéopathique qu'elle propose à travers sa catharsis tragique, prétend soigner le mal par le spectacle du mal. Or, l'effet pathétique se trouve confronté à un obstacle, celui du temps prolongé de la proportion du vice représenté par comparaison à la vertu qui ne règne que pendant un moment court à la fin de l'intrigue tragique. C'est ce que confirme Enrica Zanin dans *Fins tragiques : poétique et éthique dans la tragédie pré-moderne en Italie, France et Espagne* :

> *« Une tragédie, d'après d'Aubignac, peut bien avoir une fin malheureuse, où le héros, malgré ses vertus, est accablé de malheurs, mais il faut que sa vertu soit louée et que le vice du méchant soit blâmé. Or une telle tragédie suppose un discours extrinsèque, qui rétablit la morale que l'intrigue contredit. Un tel discours, évidemment, ne peut que limiter l'efficacité pathétique de la représentation, car il empêche l'identification nécessaire à l'empathie du public ».* [2]

[1] ARISTOTE, *Poétique*, Trad, J. Hardy, Les Belles-Lettres, 1952, p. 53.
[2] ZANIN Enrica, 2010, *Fins tragiques : poétique et éthique dans la tragédie pré-moderne en Italie, France et Espagne,* p. 162.

Dans ce sens, la tragédie prétend être morale et moralisante, puisqu'elle donne beaucoup plus raison à « « ce plaisir que donnent la pitié et la crainte »[1] qu'à cette sagacité attendue du spectateur, Et quoique qu'Aristote insiste sur le fait que la pitié « a pour objet l'homme qui ne mérite pas son malheur », exprimant par-là, une volonté apparente de soigner moralement ce plaisir tragique, il n'en reste pas moins évident que la catharsis se trouve confrontée à un examen éthique (relatif à la justice) chaque fois que l'intrigue dramatique se rapproche d'un dénouement où le héros vertueux subit une injustice fatale, mais aussi à un examen esthétique lié au « bon goût » que les « honnêtes gens » ont tendance à rejeter .

Et si Aristote insiste tout au long de sa *Poétique* sur la recherche du « nécessaire ou vraisemblable » pour brosser les caractères du héros tragique, le spectateur moderne trouve du mal à les considérer comme des modèles n'étant plus persuadé de leur vérité, rendant par-là l'effort de rationalisation des faits et des caractères largement difficile. C'est alors là que Chapelain, grande figure de la querelle des anciens et des modernes et faisant partie de ces derniers, défend la démission de la raison en tant que condition majeure du plaisir tragique. Sur ce plan, le point de vue augustinien est antipoétique. L'auteur des *Confessions* nous dit :

> *« Comment se fait-il qu'au théâtre l'homme veuille souffrir au spectacle de faits douloureux et tragiques, dont il ne voudrait pourtant nullement pâtir lui-même ?et pourtant il veut pâtir de la souffrance qu'il en retire, comme spectateur, et c'est la souffrance même qui fait sa volupté.[…] l'auteur de ces fictions imaginaires jouit d'autant plus de sa faveur qu'il le fait souffrir davantage : ces malheurs tirés de l'Antiquité ou de la fiction pure, sont-ils traités sans que le spectateur en souffre, celui-ci quitte sa place, il est dégouté, il critique ; mais qu'il en souffre, il reste là attentif et réjoui ».*[2]

Il s'agit en effet d'un plaisir paradoxal fondé sur l'ébranlement de l'âme, une âme charmée par le mal représenté sur scène. Aux yeux de la morale, une telle position ne peut être que restrictive de la fonction et de l'utilité de l'art poétique. Et même si on veut défendre la catharsis aristotélicienne par ce que pense Montaigne dans « De l'utile et de l'honnête » des *Essais III*, en ce que l'excitation des affects tragiques, quoique négatives ou nuisibles, permet de les désactiver dans la Polis, il reste tout de même difficile au lecteur moderne de prendre plaisir aux malheurs de son semblable. En effet, plusieurs considérations morales guettent de plus en plus les hommes qui manifestent une

[1] Aristote, *Poétique*, *op.* cit., p. 48.

[2] D'HIPPONE Augustin, 1998, Les *Confessions.* III, II (« Les spectateurs »), dans *Œuvres* I,dir. Lucien Jerphagnon, Bibliothèque de la Pléiade, p.818.

compassion pour ces actions feintes en ce qu'elles représentent une « bienveillance malveillante » comme le pense Saint Augustin. Cet oxymore représente en effet les mouvements antithétiques d'une âme ébranlée :

> *« Dès que l'âme est ébranlée par des mouvements si naturels et si humains, toutes les impressions qu'elle ressent lui deviennent agréables : son trouble lui plaît, et ce qu'elle ressent d'émotion, est pour elle une espèce de charme, qui la jette dans une douce et profonde rêverie, et qui la fait entrer insensiblement dans tous les intérêts qui jouent sur le théâtre. C'est alors que le cœur s'abandonne à tous les objets qu'on lui propose, que toutes les images le frappent, qu'il épouse le sentiment de tous ceux qui parlent, et qu'il devient susceptible de toutes les passions qu'on lui montre : parce qu'il est ému. Et c'est dans cette émotion que consiste tout le plaisir qu'on est capable de recevoir à la tragédie. […] Ce flux et reflux d'indignation et de pitié, cette révolution d'horreur et de tendresse, cause un effet merveilleux sur l'esprit des spectateurs ».*[1]

Et à Boileau d'ajouter :

> *« Et pour nous divertir, nous arracha des larmes*
> *Si d'un beau mouvement l'agréable fureur,*
> *Souvent ne nous remplit d'une douce terreur,*
> *Ou n'excite en notre âme une pitié charmante »*[2]

Par un prétentieux euphémisme, où « horreur », « terreur » et « crainte » sont substitués par « charme », « rêverie » et « tendresse », la position de La Mesnardière, comme celle de Boileau et Rapin, accorde au jeu théâtrale un pouvoir merveilleux, au détriment du pouvoir de la raison, qui par la catharsis se défend la démesure. Remarquons ici que la catharsis aristotélicienne est principalement définie par le recours à l'oxymore, cette figure de style chère à la poésie tragique. Par « agréable fureur » et « douce terreur », le plaisir ne peut être que paradoxal, ce qui la rapproche beaucoup plus du pathétique que du tragique. Un siècle avant, Montaigne, a eu le génie d'aborder autrement cette peinture des caractères en s'immolant sur l'autel de la poétique, puisqu'il est lui-même la matière de son livre. Nul besoin alors de voir les malheurs des autres, le « je » avec son pouvoir de transposer le lecteur dans une quête ontologique étendue dans le temps et dans l'espace, est en mesure de se purifier, et la catharsis résulterait dès lors de l'introspection de soi.

---

[1] DE LA MESNARDIERE Jules, 1640, *Poétique*, Paris, Sommaville, p. 99-100.

[2] BOILEAU, *L'Art poétique*, p.221. Consulté le 15 juin 2024. Disponible sur : https://fr.wikisource.org/wiki/Boileau_-_%C5%92uvres_po%C3%A9tiques/L%E2%80%99Art_po%C3%A9tique/Chant_III

C'est à partir du XVIII[e] siècle que le « bon goût » orienta l'approche cathartique d'une considération émotionnelle ou passionnelle vers une considération esthétique, car le siècle des Lumières verra la naissance de l'esthétique du jugement avec Kant qui marque la rupture avec le monde ancien et grec, et pour qui la catharsis, en prétendant réguler les mouvements de l'âme, ne fait qu'altérer ses facultés supérieures, rendant ainsi le débat entre éthique et esthétique plus actualisé que jamais. En poussant, jusqu'à la répugnance (du côté du spectateur), les dérives du plaisir tragique, Voltaire « au lieu de favoriser une renaissance du genre tragique, a précipité son déclin » (Morel 1964, p74)[1]. *Œdipe* de Voltaire est bien plus dur à supporter que les tragédies les plus tragiques de Racine, en ce que Œdipe y est plus innocent que dans la pièce de Sophocle, mais aussi en ce que l'impiété de Jocaste est rendue légitime et le chœur n'y occupe pas pleinement sa fonction dramatique qui lui est propre. La tragédie est déjà morte.

En effet, dans ce siècle où la raison est sacralisée, l'existence du mal inquiète : comment se fait-il que Dieu soit méchant ? Si Dieu est bon, et s'il afflige des souffrances à ses croyants, c'est qu'il les soumet à des épreuves au terme desquelles il y a une réconciliation[2], comme le confirme Saint Paul : « Dieu était en Christ, réconciliant le monde avec lui-même », et là où il y a réconciliation il n'y a pas de tragique. La tragédie va donc disparaitre au dix-huitième siècle parce que l'homme fait l'expérience de sa radicale autonomie à l'égard de la transcendance, puisqu'il ne reconnait plus l'existence de Dieu dans le commerce des hommes.

Dans *Observations sur le sentiment du beau et du sublime* Kant considère encore le théâtre « parmi les arts qui relèvent du goût »[3], mais dès la *Critique de la faculté de juger*, il n'est plus un art et la tragédie y est désormais analysée non en tant qu'*objet esthétique* qui mobilise *une idée esthétique* pour rester fidèle à sa terminologie, mais en tant que forme qui échoue à susciter le sublime. Dans ce sens, la tragédie, par son pouvoir de dynamiser le spectateur, reste confiné dans un ébranlement émotionnel, et ne s'élève pas au sublime qui selon Kant doit « toujours entretenir une relation avec la manière de penser, c'est à dire avec des maximes recommandant de procurer à l'élément

[1] MOREL Jacques, 1964, *La Tragédie*, Paris, Arman Collin, coll. U, p. 74, cité par LAUNAY Michel et MAILHOS Georges dans *Introduction à la vie littéraire du XVIII[e] siècle*,1968, Paris-Montréal, Bordas, p. 138.

[2] Le dénouement de Phèdre de Racine atteste d'une forme de renonciation, puisqu'elle reconnait sa culpabilité et l'inceste qu'elle a commis : « c'est moi qui sur ce fils chaste et respectueux, osai jeter un œil profane, incestueux.» (Vers 1623-1624).

[3] DUMOUCHEL Daniel, 1999, *Kant et la genèse de la subjectivité esthétique*. Paris, Vrin, p. 429.

intellectuel et aux idées de la raison la domination de la sensibilité »[1] .En effet, la tragédie suscite des affects qui emprisonnent le spectateur dans une agitation due aux émotions et l'empêche par-là d'être au contact des *Idées morales*, condition majeure de l'accession au sublime qui ne peut voir le jour(ou naître) que si le spectateur a cette satisfaction de soi, de son *Moi absolu* . Ainsi, pour Kant, tout art qui n'est pas lié à ces *Idées morales* et à l'impératif catégorique, risque d'aliéner le sujet. Toutefois, par cette tentative d'exclure la tragédie de la théorie des arts à raison d'un échec d'une évaluation esthétique et morale, Kant, n'annonce-t-il pas l'avènement du concept du tragique en tant que phénomène, qui restituerait à la tragédie sa condition manquée, avant de la dépasser complètement et épouser d'autres genres littéraires, en tant qu'*idée* de l'art tragique ? En effet, depuis Schelling, l'expérience du tragique est intimement liée à l'expérience du sublime, car il est analysé moins dans son rapport avec le genre dramatique qu'avec l'expérience de l'homme, ouvrant par-là les voies à une théorie du phénomène du tragique.

3- Le tragique philosophique

On est en mesure de constater que la littérature se limite à la représentation du tragique. Seule la philosophie du tragique parvient à le résoudre. C'est alors des notions comme *l'esprit tragique, la faute tragique, la lucidité tragique* qui tentent de cerner ce concept. Littérature et philosophie œuvrent ensemble et collaborent en vue de résoudre cette énigme oh combien disputée par la critique littéraire. Domenach dans *Le retour du tragique* affirme que « la première [littérature] alimente en concepts la seconde [philosophie] »[2] . Force est de constater que la plupart des philosophes étudient des tragédies dans leurs essais, sinon les citent, s'y réfèrent pour apporter un exemple ou un argument. Cela va sans dire que la tragédie une fois étudiée, donne naissance au tragique, elle l'enfante. Aucune étude sur le tragique n'a été faite sans recourir aux tragédies grecques, moins aux tragédies classiques dont le dénouement propose une réconciliation ou une résolution de la crise, qui serait contradictoire avec la logique même du conflit tragique.

Il s'agit en effet d'un concept puisque le tragique est une manière de penser, penser l'adjectif en tout cas de la tragédie, qui divorce, depuis les romantiques allemands, avec le genre théorisé par Aristote. C'est alors avec Schelling que la philosophie a créé le concept du *tragique,* en tant que catégorie esthétique qui engendre une intuition esthétique : « il existe une poétique de la tragédie depuis Aristote ; depuis Schelling, une philosophie du tragique »[3]. Le

---

[1] KANT Emmanuel, 1784, *Qu'est-ce que les Lumières,* In *Critique de la faculté de juger*. Paris , Gallimard. (Folio-essais), p. 257.

[2] DOMENACH Jean Marie, *Le retour du tragique*, op. cit., p. 12.

[3] SZONDI Peter, 1978, *Essai sur le tragique*. Trad. BESSON Jean Louis, GONDICAS Myrto, JUDET DE LA COMBE Pierre, 2003, Belval, Circé, p.151

rôle de la philosophie se trouve confirmé puisque comme le pense Gilles Deleuze « faire de la philosophie, c'est constituer des problèmes qui ont un sens et créer les concepts qui nous font avancer dans la compréhension et la solution des problèmes »[1]. Il est en effet question dans le tragique d'une volonté de comprendre le monde et la nature humaine, comprendre ce mal que nous n'arrivons pas à justifier , à confronter. Que ce mal soit d'ordre religieux ou naturel, l'investigation dans laquelle nous entraine la philosophie du tragique finit par nous amener à éprouver des sensations qu'on peut lier à la catharsis non d'un point de vue passionnel, mais rationnel, voire même esthétique. De ce fait, le tragique est considéré comme une catégorie métaphysique qui traite des questions relatives au temps et à l'Histoire :

> *« Dans la tragédie, les évènements particuliers sont proposés à notre imagination et à nos sens, dans le temps même qu'ils s'accomplissent : ils sont présents, nous les voyons immédiatement, sans intervention d'un tiers. […] Toutes les formes narratives font du présent un passé, toute forme dramatique fait du passé un présent »* [2]

Dès lors, la mimésis n'est plus une imitation passive mais une représentation des hommes qui agissent selon des principes gouvernés par la liberté et la nécessité, autrement dit, par la raison et la passion. Ainsi, face à ces grandeurs incommensurables que représentent ses passions démesurées, l'homme devient fragile et tragique, sauf s'il utilise sa faculté à penser par soi-même, mais aussi son imagination créatrice où la mimésis est interprétée comme poièsis ; Face à cette grandeur de l'univers, nous devons opposer la grandeur de notre âme et s'élever aussi haut que s'élève le monde, ce qui explique l'avènement du roman en tant qu'introspection, cette forme de connaissance nouvelle qui commence avec les romantiques. Dans ce sens, Schlegel dit : « les romans sont les dialogues socratiques de notre temps ». En effet, dans la tragédie le regard est centré sur Dieu, alors que dans le roman il est focalisé sur le sujet lui-même, sur son intériorité qui assume dès lors le désir de connaissance de soi et du monde. *La Préface de Cromwell, La Bataille d'Hernani*, autant de moments de crise, qui tout en défendant la liberté au théâtre, annoncent déjà son impuissance à plaire à l'homme moderne.

Cela est dû comme nous nous venons de constater au fait que la tragédie comporte des contradictions qui frôlent l'injustice de ce fatum qui contraint le héros à succomber aux prismes de ces forces supérieures. Point de place à sa volonté d'être libre, sinon l'espace littéraire regorge de contradiction tragique,

---

[1] DELEUZE, Gilles, 1996, *L'abécédaire de Gilles Deleuze. Entretiens avec Claire* Parnet.

[2] SCHILLER Friedrich, 1862, *De l'art poétique.* In *Esthétique de Schiller, Œuvres de Schiller VIII*, REGNER Adolphe, Paris, Hachette, p. 41.

où « un mortel est destiné par la fatalité à devenir un criminel, luttant même contre un tel fatum, et pourtant effroyablement puni pour un crime qui était l'œuvre du destin. » [1], constat qu'il déduit de la lecture d'*Œdipe roi* de Sophocle. C'est ainsi que nait le tragique, du sublime qui seule autorise l'exaltation de la grandeur de la liberté de l'homme. Par conséquent, le sublime est non seulement ce spectacle de l'incommensurable, mais aussi cette épreuve endurée par le personnage tragique (le sublime pathétique de Schiller).

Conclusion

Le tragique s'élève ainsi au niveau de l'art, car lui seul permettra de sauver l'homme de deux dangers principaux : la transcendance qui traduit une conspiration divine comme l'atteste *Œdipe roi* de Sophocle, incarnant le tragique transcendant ; et l'immanence où l'homme est prisonnier de ses propres instincts. Les passions, la *libido dominandi*, le désir mimétique, la rivalité, sont autant de concepts exprimant le tragique immanent.

En effet, le tragique est l'une de ces « voix de la non-philosophie » comme le souligne Paul Ricoeur, en ce qu'il constitue une « source non philosophiques de la philosophie. Cette perspective s'appuie sur le fait que le tragique conduit le lecteur, et au-delà, l'être-au monde, à se poser des questions profondes sur le sens même de l'existence. Ce sens ne se limite pas à un jugement subjectif, mais s'élève à un concept appréhendé par l'entendement. Une telle exploration permet de saisir ce sens en dehors de toute altération temporelle et limitation. Ce concept ainsi théorisé dépasse le domaine poétique ou religieux, pour rejoindre le domaine philosophique, offrant une vision du monde qui explore l'une des caractéristiques les plus remarquables de la nature humaine : les passions, et la finitude de l'être au monde.

Bibliographie

- ARISTOTE, 1952, *Poétique*, trad, J. Hardy, Les Belles-Lettres.
- BOILEAU, *L'Art poétique*, p.221. Consulté le 15 juin 2024. Disponible sur : https://fr.wikisource.org/wiki/Boileau_-_%C5%92uvres_po%C3%A9tiques/L%E2%80%99Art_po%C3%A9tique/Chant_III
- D'HIPPONE Augustin, 1998, *Les Confessions.* III, II (« Les spectateurs »), dans *Œuvres* I,dir. Lucien Jerphagnon, Bibliothèque de la Pléiade.
- DE LA MESNARDIERE Jules, 1640, *Poétique,* Paris, Sommaville.
- DELEUZE Gilles, GUATTARI, Felix, 1991, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Les éditions de Minuit.
- DELEUZE, Gilles, 1996, *L'abécédaire de Gilles Deleuze. Entretiens avec Claire* Parnet.

[1] SCHELLING Friedrich, 1987, *Lettres philosophiques sur le dogmatisme et le criticisme*, trad. Courtin Jean François, in : *Premiers écrits (1794-1795)*, Paris, P.U.F, p.186

- DOMENACH Jean Marie,1967, *Le Retour du tragique*, Seuil, Paris.
- DUMOUCHEL Daniel, 1999, *Kant et la genèse de la subjectivité esthétique*. Paris, Vrin.
- KANT Emmanuel, 1784, *« Qu'est-ce que les Lumières »*, In *Critique de la faculté de juger*. Paris, Gallimard. (Folio-essais).
- LAUNAY Michel et MAILHOS Georges, 1968, *Introduction à la vie littéraire du XVIII^e siècle*, Paris-Montréal : Bordas.
- MOREL Jacques, 1964, *La Tragédie*, Paris, Arman Collin, coll. U,
- MOREL Jacques, 1964, La *Tragédie*. Paris, Arman Collin.(U).
- NIVAT Georges, 2007, *Vivre en Russe*, L'Âge d'homme.
- RICOEUR Paul, 1953, « *Aux frontières de la philosophie(suite). Sur le tragique »* in *Esprit*. n° 3, pp. 449-467.
- SCHELLING Friedrich, 1987, *Lettres philosophiques sur le dogmatisme et le criticisme*, trad. Courtine Jean François, in : *Premiers écrits (1794-1795)*, Paris, P.U.F.
- SCHELLING Friedrich,1999, *Philosophie der Kunst*, in Werke, vol. 3, Munich, , partie V, p. 693, trad. Caroline Sulzer et Alain Perret, Grenoble.
- SCHILLER Friedrich, 1862, De *l'art poétique.* In *Esthétique de Schiller, Œuvres de Schiller VIII*, REGNER Adolphe. Paris, Hachette, p (21-47).
- SZONDI Peter, 1978, *Essai sur le tragique*. Trad. BESSON Jean Louis, GONDICAS Myrto, JUDET DE LA COMBE Pierre, 2003, Belval, Circé.
- VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, p.419. Consulté le 3 juin 2024. Disponible sur : https://fr.wikisource.org/wiki/Dictionnaire_philosophique/Garnier_(1878)/Art_dramatique.
- ZANIN Enrica, 2010, *Fins tragiques : poétique et éthique du dénouement dans la tragédie pré-moderne en Italie, France et Espagne.* Consulté le 7 juin 2024. Disponible sur : https://theses.fr/2010PA040234

Humanisme et Identité Culturelle à travers la Traduction Littéraire Postcoloniale : Analyse de *La Nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun et sa Traduction en Arabe

Zaineb BENCHAJI
Faculté Science de l'Éducation, Université Mohammed V, Rabat

Résumé

Cet article aborde le lien entre humanisme et identité culturelle à travers la traduction littéraire postcoloniale de *La Nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun. En mettant en avant le parcours de Zahra, personnage principale et symbole des luttes féminies, le texte révèle les tensions identitaires et culturels auxquels elle est confrontée dans un contexte de patriarcat et de colonialisme.

L'article présente comment la traduction agit comme instrument de reconquête culturelle permettant aux lecteurs marocains de mieux comprendre leur identité tout en affirmant les voix féminines souvent négligées. Ce processus favorise un dialogue interculturel et encourage les valeurs humanistes, créant ainsi un espace de résistance et de redéfinition des identités.

Mots clés: Humanisme, Identité culturelle, Postcolonialisme, Traduction, Émancipation féminine.

Abstract

This article explores the connection between humanism and cultural identity through the postcolonial literaty translation of *La Nuit sacrée*. By emphasizing the journey of Zahra, the central character and symbol of female struggles, the text reavals the identity and cultural tensions she faces whitin a patriarchal and colonial context. The article illustrates how translation serves as a tool for cultural reclamation, allowing Moroccan readers to deepen their understanding of their identity while also amplifying often-overlooked female voices. This process fosters intercultural dialogue and upholds humanist values, creating a space for resistance and the redefinition of identities.

Key words : Humanism, Cultural identity, Postcolonialism, Translation, Female Empowerment.

Introduction

L'interaction entre humanisme et identité culturelle se révèle particulièrement riche dans la traduction littéraire postcoloniale, où chaque mot porte l'héritage d'une histoire complexe. *La Nuit sacré* de Tahar Ben Jelloun, aborde des thématiques de l'exil, de la mémoire, de l'identité et nous invite à

réfléchir à la notion de l'identité culturelle souvent fragmentée dans un contexte postcolonial. Sa traduction en arabe ne se limite pas à un simple transfert linguistique, mais s'inscrit dans un échange culturel permettant de déconstruire les stéréotypes et les préjugés associés à l'Autre. L'article examine comment la traduction littéraire postcolonial, *La Nuit sacrée* comme exemple, devient d'une part un moyen d'affranchissement féminine et outil d'affirmation, d'autre part comment elle contribue à réaffirmer les valeurs humanistes et à construire une identité libérée des discours dominants.

En effet, la traduction loin d'être un simple travail technique, devient dans ce contexte un acte politique et artistique permettant de transmettre des voix souvent ignorées par les récits dominants. L'analyse des différences entre le texte original et sa version traduite aide à mettre en lumière des significations cachées et des subtilités souvent négligées, révélant toute la richesse de l'œuvre. Cette dynamique de traduction dévoile comment l'humanisme, en tant que mouvement intellectuel, dépasse les frontières culturelles et promeut une vision inclusive de la diversité. Par le biais de *La Nuit sacrée* et de sa traduction, l'humanisme contribue à redéfinir les identités culturelles et à affirmer les valeurs humanistes, mettant en lumière le rôle central de la littérature dans la construction de nouvelles identités culturelles et la promotion d'un dialogue interculturel.

Littérature Postcolonial : Humanisme et Affirmation identitaire

La littérature postcoloniale comme résistance culturelle

La littérature postcoloniale émerge comme un transmetteur de résistance face aux représentations déformées stéréos des cultures non occidentales souvent imposées par des récits coloniaux. Edward Said[1], met en évidence que ces récits ont contribué à subordonner les cultures orientales aux idéologies impérialistes, les présentant comme des entités à subordonner les cultures orientales aux idéologies impérialistes des entités homogènes et inférieures. « *L'orientalisme est une manière dont les cultures occidentales construisent des représentations simplistes et souvent déformées des cultures orientales pour renforcer leur propre position de pouvoir*.[2] »

En réponse à cette vision réductrice, la littérature postcoloniale de Ben Jelloun, s'efforce de renverser ce discours en donnant une voix aux opprimés et en déplaçant le regard de l'Occident vers le Sud. Ben Jelloun adhère à cette lutte, en abordant des thèmes clés tels que la marginalisation, la quête identitaire et la redéfinition de soi au sein d'un Maroc postcolonial.

[1] Edward Said, *L'Orientalism*, 1978.
[2] *Ibid.*

La question de l'identité dans la littérature postcoloniale est complexe et multidimensionnelle. Elle ne se résume pas uniquement à une résistance contre le colonialisme, mais implique également une redéfinition de l'être, de la culture et des valeurs souvent en réaction à un héritage culturel hybride. Zahra, personnage central de *La Nuit sacrée* incarne cette hybridité et cette quête identitaire. Tiraillée entre les normes patriarcales marocaines et l'influence du colonialisme français elle devient une métaphore puissante de la société postcoloniale en crise d'identité. À travers ses monologues introspectifs elle exprime les luttes internes qui résultent de cette dualité culturelle.

Elle déclare : *« Je suis née deux fois »*, une phrase représentative qui met en lumière non seulement sa transformation personnelle mais aussi la quête collective d'une société en pleine redéfinition. En se déguisant en homme elle symbolise les complexités des identités fragmentées sous l'influence du colonialisme. Elle montre aussi comment la culture colonisée cherche à se redéfinit en retrouvant ses racines et ses traditions tout en rejetant les idéologies imposées par l'Occident. Ce processus de redéfinition est une des formes de résistance culturelle, un acte de reconquête de soi qui permet à Zahra de revendiquer son identité.

Humanisme dans la littérature postcoloniale

L'humanisme tel que réinterprété par les autres postcoloniaux, consiste à réaffirmer la dignité et la valeur intrinsèques de chaque être humain indépendamment des identités imposées par le colonisateur. Dans ce contexte, la littérature devient un espace de redéfinition où les sujets colonisés cherchent à réassurer leur humanité face aux représentations déshumanisantes des colonisateurs. Ben Jelloun, dévoile comment Zahra lutte pour son autonomie et son humanité, ce qui s'identifie dans les idées humanistes de résistance face aux structures d'oppression.

Zahra en tant que femme, incarne un défi aux normes patriarcales de sa société. Son désir d'échapper aux contraintes imposées par son milieu révèle un besoin fondamental de liberté. « *Je ne suis pas seulement une femme, je suis aussi un être humain*. » Elle met en évidence que son identité ne se limite pas à son genre, mais englobe une quête plus vaste de dignité et d'autonomie. Cette affirmation de soi au sein d'un contexte où les voix féminines sont souvent étouffées, résonne avec les principes humanistes qui préconisent l'égalité et le respect de chaque individu.

La traduction en arabe joue également un rôle important dans la portée humaniste de l'œuvre. En rapprochant le texte des lecteurs marocains, elle permet une résonnance plus profonde avec les questions d'émancipation individuelle collective et ne se limite pas à un simple transfert linguistique, mais devient un acte de réaffirmation culturelle permettant aux lecteurs de s'identifier aux luttes de Zahra et d'autres personnages. Cette dynamique révèle comment la littérature postcoloniale peut agir comme un générateur de changement social et culturel.

La quête d'identité et les valeurs humanistes

La quête d'identité est liée aux valeurs humanistes. Bien que Zahra navigue entre les attentes traditionnelles et les aspirations modernes, elle symbolise la lutte pour une identité libérée des fardeaux du colonialisme. Ben Jelloun dévoile comment cette quête d'identité est également une quête de sens et de dignité soulignant le besoin de reconnaissance et de validation.

Loin d'être un parcours linéaire, l'évolution de Zahra éclaircit les tensions entre modernité et tradition. Le lecteur perçoit dans ses luttes un reflet des défis rencontrés par de nombreuses sociétés postcoloniales. La transformation identitaire de Zahra ne se limite pas à son expérience personnelle elle représente un mouvement collectif vers la redécouverte de soi, où les valeurs humanistes émergent comme un flambeau dans l'obscurité de l'oppression.

L'œuvre de Ben Jelloun montre que la véritable libération ne peut se réaliser qu'à travers la réconciliation des différentes facettes de l'identité cela, en permettant aux lecteurs de vivre l'expérience de Zahra afin de montrer l'importance de la diversité culturelle et de l'humanisme dans la construction d'une identité authentique. Ainsi l'affirmation de soi de Zahra devient une métaphore pour toutes les voix marginalisées symbolisant une résistance collective contre les récits dominants.

L'œuvre offre une exploration profonde de la littérature postcoloniale comme action de résistance culturelle et d'affirmation identitaire. Dans son parcours de quête d'identité, Zahra évolue dans un contexte postcolonial complexe où se mêlent les questions de genre, de culture et de mémoire. Elle réaffirme des valeurs humanistes et défend la dignité de chaque individu. Dans ce cadre, la littérature devient un outil puissant pour retrouver ses racines culturelles et redéfinir son identité.

De son côté, la traduction en arabe ne fait qu'intensifier son impact permettant une connexion plus intime avec les lecteurs tout en rendant visibles les luttes pour l'émancipation individuelle et collective d'une société en transformation.

Zahra: Émancipation féminine et identité fragmentée

Les thèmes du genre et de l'identité dans l'internaute postcoloniale sont des moyens d'expression et d'exploration de la manière dont les personnages subissent et contestent les structures de pouvoir du patriarcat et du colonialisme. Zahra illustre bien cette lutte, à la fois tactique et stratégique. Elle renverse les rôles assignés, luttant pour échapper aux stéréotypes qui limitent sa vision de la féminité et de la culture, en les rejettent à chaque fois que possible. Pas seulement à travers ses choix personnels, mais plutôt par sa lutte constante qu'elle se retrouve piégée dans un système qui cultive, éduque son image de femme cherchant à se libérer et à se réinventer.

Zahra représente la vie d'une identité fragmentée, partagée entre les attentes contradictoires de la tradition et de la modernité. D'un côté, elle porte le fardeau des valeurs traditionnelles, qui la forcent à adopter un modèle de soumission. De l'autre, elle est exposée à des influences modernes, qui lui offrent des perspectives de liberté et d'autonomie. Cette dualité l'amène à naviguer entre différents rôles, où la résistance devient à la fois un moyen de survie et acte d'affirmation. Le parcours de Zahra montre comme élaborer son identité en réponse aux pressions extérieures, tout en luttant pour se réapproprier son propre destin et son autodétermination.

Zahra : une résistance face au patriarcat et au colonialisme

Zahra mène un double combat : d'une part, contre le patriarcat marocain qui cherche à la confiner dans une identité de femme soumise, et d'autre part, contre les résidus du colonialisme qui influencent la manière dont les individus se perçoivent dans les sociétés postcoloniales. Simon de Beauvoir[1] explique que les femmes ont souvent été définies comme l'« autre »une construction sociale qui les oppose aux hommes tout en les réduisant à l'état d'objets passifs. Zahra rejette cette étiquette, en brouillant les frontières entre les genres et adopte un rôle masculin pour naviguer dans une société patriarcale.

De sa part, Jurdith Butler[2], théorise que le genre est une construction performative, c'est-à-dire qu'il se crée par des actes quotidiens des individus. En adoptant un comportement masculin, Zahra refuse de se conformer aux attentes genrées de la société. Cette subversion du une forme de résistance à la fois contre le patriarcat et les normes coloniales qui ont renforcé les distinctions rigides entre les sexes. En endossant des rôles masculins elle se libère des contraintes sociales et se place au-delà des catégories binaires qui dominent son environnement culturel.

Lorsque Zahra déclare *« Je n'étais plus une femme je n'étais plus un homme. »* elle exprime non seulement son rejet des normes genrées, mais aussi sa volonté de redéfinir son identité selon ses propres termes. Elle remet en question la dualité homme/femme, ce qui fait écho avec les théories de Butler sur la performativité du genre où « faire » le genre est une manière de le déstabiliser.

Fragmentation identitaire : entre tradition et modernité

Frantz Fanon[3]analyse comment les colonisés sont pris entre l'image imposée par le colonisateur et leurs propres valeurs culturelles, créant ainsi une fracture intérieure. Cette dualité est présente dans le personnage de Zahra, dont l'identité est à la fois influencée par les normes coloniales et par la tradition

[1] Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, 1949.
[2] Judith Butler, *Gender Trouble*, 1990.
[3] Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, 1952.

marocaine. Sa quête pour redéfinir son identité passe par une fragmentation où elle flotte entre divers culturelles et historiques.

Dans ce cadre, la ville de Fès, où se déroule l'intrigue, symbolise cette dualité. Elle incarne à la fois la modernité coloniale, l'héritée et les traditions colonialisme locales profondément ancrées. Le fait que Zahra choisisse cette ville pour adopter une identité masculine souligne non seulement la complexité de l'identité postcoloniale marocaine mais aussi le fait que les femmes, dans des sociétés dominées par des normes patriarcales, sont souvent contraintes de dissimuler leur véritable identité pour pouvoir évoluer dans les espaces publics.

On retrouve ainsi la théorie de Fanon appliquée à Zahra, partagée entre son désir de liberté individuelle et les contraintes sociales héritées du colonialisme. En adoptant un déguisement masculin elle s'aligne sur l'idée de « masques » que Fanon développe où les colonisés sont souvent forcés d'adopter des rôles ou des apparences qui ne sont pas les leurs pour survivre dans une société marquée par la domination coloniale.

Le genre comme outil de subversion

Le déguisement masculin de Zahra ne se limite pas à une simple stratégie de survie dans un monde patriarcal ; il devient aussi un outil de subversion des normes sociales et politiques. En se présentant comme un homme, Zahra défie l'ordre établi et s'approprie un pouvoir traditionnellement réservé aux hommes. Cela fait écho aux travaux de Gayatri Spivak[1], qui aborde la nécessité pour les individus marginalisés de trouver leur propre voix et de s'exprimer en dehors des cadres imposés par les structures de pouvoir dominantes.

En adoptant un rôle masculin, elle détourne les attentes sociales et crée un espace où elle peut exister en dehors des catégories normatives. Elle remet en question non seulement le patriarcat, mais aussi l'héritage du colonialisme qui a imposé des normes rigides liées au genre et à l'identité. Sa quête de liberté est un rejet des structures de pouvoir, qu'elles soient patriarcales ou coloniales.

Spivak souligne que les sujets marginalisés en particulier les femmes dans les sociétés postcoloniales, sont souvent réduits au silence par les structures de pouvoir dominantes. Zahra en assumant une identité masculine trouve une manière d'échapper à ce silence, en détournant les codes et les normes qui cherchent à la réduire à une position de soumission.

La traduction littéraire : Une voie pour réaffirmer l'identité culturelle

Il est essentiel de noter que la traduction en arabe de l'histoire de Zahra permet de repositionner cette lutte identitaire dans un contexte culturel plus large. La traduction, en tant qu'acte de médiation, permet au texte une accessibilité auprès d'un public marocain et de renforcer la pertinence de la

[1] Gayatri Spivak, *Can the subalter Speak ?* , 1988.

quête de Zahra en résonnant avec les réalités culturelles locales. La traduction en arabe, permet de revisiter et d'explorer les questions de genre et d'identité d'une perspective locale où les enjeux patriarcaux et postcoloniaux se mêlent.

La traduction littéraire dans ce sens, joue un rôle clé dans la réappropriation de l'histoire et des identités. Elle offre une voix aux personnages comme Zahra qui luttent contre des structures de pouvoir complexes. En inscrivant l'histoire dans un contexte marocain, la traduction fait écho aux luttes de nombreuses femmes dans des sociétés postcoloniales, où les questions de genre et de culture sont intimement liées.

Homi Bhabha[1] affirme que la traduction ne se limite pas à un acte de transfert linguistique mais, qu'elle implique également une transformation culturelle. La traduction de l'histoire de Zahra permet de renforcer l'idée que la lutte pour l'émancipation féminine est profondément ancrée dans des réalités culturelles particulières de chaque société.

À travers sa résistance au patriarcat et au colonialisme, Zahra reflète la complexité des luttes féministes dans les sociétés postcoloniales. En rejetant les identités de genre imposées, elle subvertit les structures de pouvoir et s'engage dans un processus de redéfinition de soi. Cette quête est marquée par une fragmentation identitaire, où Zahra se retrouve partagée entre tradition et modernité, héritage colonial et racines locales.

La traduction de son histoire permet de mettre en avant cette complexité en la rendant accessibles aux réalités culturelles du lectorat marocain.

Traduction Littéraire Postcoloniale : Entre Réappropriation Culturelle et Véhicule d'Humanisme

La traduction de *La Nuit sacrée* par Chergui revêt une importance particulière dans le contexte postcolonial du Maroc. En l'adaptant en arabe, le traducteur permet au texte de renouer avec ses origines culturelles tout en conservant la richesse et la complexité de ses thématiques postcoloniales. Cette traduction ne se limite pas simplement à la transposition des mots, mais cherche à explorer les nuances profondes de l'œuvre, tenant en compte des implications culturelles et historiques. L'approche opté par Chergui est perçue ainsi comme un retour aux origines, où le texte trouve un écho dans la langue et la culture locales, tout en gardant sa portée universelle.

Cette approche de la traduction montre également l'importance des questions de genre abordées dans le texte original. En traduisant, Chergui met en avant la résonance des préoccupations féministes présentes dans le texte et leur pertinence dans le contexte d'une société marocaine en mutation. L'analyse, tant théorique que pratique, montre comment cette adaptation contribue à un

[1] Homi Bhabha, *Cultural Translation*, 1995.

processus d'hybridité culturelle. En traduisant *La Nuit sacrée*, au public marocain, elle prend par d'une reconquete et d'une valorisation de la voix féminine, en soutenant l'idée d'émancipation dans un environnement marqué par des transitions sociétales et culturelles importantes.

La Traduction comme Réappropriation Culturelle

Dans les contextes postcoloniaux, la traduction dépasse un simple transfert linguistique et devient un outil d'identification culturelle. Homi Bhabha[1] décrit la traduction comme un acte d'hybridité culturelle, où des identités culturelles se rencontrent, se transforment et se redéfinissent. Dans le cadre de notre œuvre, la traduction en arabe offre une opportunité de reconnecter le texte à ses racines culturelles marocaines, en facilitant un dialogue sur les identités dans un contexte marqué par l'héritage colonial.

L'œuvre de Ben Jelloun écrite en français, véhicule des connotations et des images qui peuvent être influencées par une vision occidentale, en particulier à travers l'orientalisme.

La traduction permet une certaine libération de ces connotations, en créant un espace où l'identité culturelle marocaine peut s'exprimer plus pleinement et authentiquement. Le choix de l'arabe comme langue n'était pas un hasard mais plus pour sa liaison historique et culturel avec le Maroc, donnant ainsi une nouvelle dimension à l'œuvre et permettant au public marocain de meiux s'en approprier le contenu. Comme le suggère Bhabha, la traduction dans les contextes postcoloniaux permet de créer un « troisième espace »[2] où des identités culturelles divergentes peuvent coexister et se renforcer mutuellement. C'était le cas de *La Nuit sacrée* où l'arabe devient cet espace d'hybridité, permettant à l'identité marocaine de réinvestir le texte tout en conservant la complexité postcoloniale qui lui est propre.

L'authenticité culturelle et le refus de l'orientalisme

Un des aspect clés de cette traduction est sa capacité à préserver l'authenticité culturelle du texte, tout en évitant les pièges de l'orientalisme souvent présent dans la version française. Les choix lexicaux et stylistiques témoignent du désir de Chergui de rendre justice à la réalité marocaine, sans déformer ou simplifier les traditions locales pour plaire à un public occidental. En ce sens, la traduction devient un acte de résistance contre les représentations orientalises, permettant aux lecteurs marocains d'interpreter le texte à travers leurs propres références culturelles. La traduction en arabe restitue les nuances culturelles et les réalités locales de manière plus fidèle. Par exemple, lorsque Chergui traduit les descriptions de traditions, coutumes marocaines, il évite l'utilisation des termes exotiques ou folkloriques qui pourraient être présents

[1] Homi Bhabha, *The Location of Culture*, 1994.
[2] *Ibid*.

dans la version française privilégiant plutôt des termes plus proches de la culture locale, offrant ainsi une lecture du texte plus ancrée dans la culture locale et moins influencée par des stéréotypes occidentaux[1].

Dans certaines scènes, les descriptions des coutumes et traditions marocaines sont traduites de manière à préserver leur authenticité. Tandis que Ben Jelloun décrit certains rituels locaux, Chergui choisit des termes spécifiques qui résonnent avec le vécu des Marocains, contrairement à la version française qui pouvait laisser transparaitre une vision plus exotisante de ces pratiques

L'émancipation Féminine à Travers la Traduction

Un autre aspect important de la traduction et son impact sur le message féministe de l'œuvre. Zahra, le personnage principal, inflige une figure de résistance féminine dans un Maroc patriarcal. Son parcours symbolise la quête de liberté et d'émancipation des femmes dans une société où les structures traditionnelles continuent de limitent leurs droits. En traduisant le texte en arabe, ce message féministe prend une dimension plus forte, directe pour le public marocain, particulièrement pour les femmes, qui peuvent s'identifier à cette lutte. Chergui adapte habilement des dialogues et les descriptions du personnage pour mieux refléter les enjeux contemporains en liaison aux droits des femmes dans le monde arabe. En emploient des termes et des expressions qui résonnent avec les débats actuels sur l'égalité des genres il rend le texte plus pertinent pour un lectorat arabophones. Ce travail de traduction résonne particulièrement dans un contexte où les femmes marocaines, comme ailleurs dans le monde arabe, continuent de se battre pour leurs droits et leur autonomie.

Selon Gayatri Spivak [2]les femmes dans les sociétés postcoloniales sont souvent réduites au silence par les structures de pouvoir patriarcales et coloniales. La traduction de *La Nuit sacrée* redonne une voix à Zahra auprès de ces compatriotes, en transposant l'œuvre dans un contexte culturel et linguistique marocain, la traduction donne à ses luttes et à ses aspirations un espace où les femmes peuvent être entendus et pleinement comprises.

Un dialogue entre les réalités locales et les valeurs universelles

En ancrant le texte dans une langue historiquement et culturellement liée à l'identité marocaine, Chergui joue un rôle majeur dans la traduction en créant un pont entre les réalités locales du Maroc et les idéaux humanistes universels. Il offre aussi une lecture fidèle tout en préservant les dimensions universelles de l'œuvre telles que la quête d'identité, la lutte pour la liberté individuelle et l'émancipation féminine, il permet à l'histoire de résonner profondément avec le lecteur marocain. Cette capacité à adapter les subtilités de la langue française

[1] La traduction de Chergui et ses choix stylistiques visent à rendre hommage à la culture marocaine tout en évitant les clichés de l'orientalisme.

[2] Gayatri Spivak, *Can the Subaltern Speak ?,* 1988.

à l'arabe sans perdre la richesse de la narration est essentielle. En lisant le texte dans sa propre langue, le lecteur marocain peut à la fois se connecter à son propre patrimoine culturel et réfléchir à des enjeux ns humanistes qui dépassent les frontières nationales.

L'un des passages les plus marquants de l'œuvre est la déclaration de Zahra : « *Je n'étais plus une femme, je n'étais plus un homme.* » Cette phrase conserve tout sa force symbolique dans la traduction en mettant en lumière la lutte de Zahra pour se libérer des catégories de genre imposées. Grace à la traduction, ce message prend une dimension locale tout en maintenant sa portée universelle, illustrant ainsi la quête de liberté individuelle.

La traduction de *La Nuit sacrée* devient ainsi un acte de réappropriation culturelle et d'émancipation féminine dans un contexte postcolonial marocain. En ramenant le texte à ses racines culturelles tout en évitant les connotations orientalistes. Le traducteur permet au texte de circuler dans un espace où les identités marocaines peuvent se réaffirmer. En adaptant le message féministe de l'œuvre aux réalités locales, il en renforce également la pertinence pour les lecteurs arabophones, en particulier les femmes. La traduction, devient donc un outil puissant de dialogue[1] entre les réalités locales et les valeurs humanistes universelles, faisant de *La Nuit sacrée* une œuvre à la fois profondément marocaine mais aussi universelle.

Conclusion

En somme, la traduction littéraire postcoloniale va bien au-delà d''une simple transposition linguistique. Elle constitue un espace dynamique de réappropriation et de dialogue interculturel, où les voix et les identités marginalisées trouvent un espace d'expression. L'exemple de *La Nuit sacrée* et sa traduction en arabe illustre comment ce processus peut enrichir la compréhension mutuelle et mettre en valeur la diversité des récits. De ce fait, la traduction devient un outil fondamental pour célébrer la pluralité des cultures et promouvoir des valeurs humanistes, soutenant ainsi une éducation ouverte et inclusive qui reflète la richesse des expériences humaines.

Références bibliographiques

Ouvrages cités

- Achebe, Chinua. **Things fall apart**, London: Heinemann, 1958.
- Articles
- Bassnett, Susan. **Translation studies**, London: Routledge, 1980.
- Ben Jelloun, Tahar. ***La nuit sacrée,*** Paris: Seuil, 1987.

[1] La traduction de Chergui souligne l'importance de l'adaptation culturelle tout en préservant les enjeux universels de l'œuvre.

- Bhabha, Homi K. **« Cultural translation »**, in *The Translation Studies Reader*, edited by Lawrence Venuti, 326-337. London: Routledge, 2000.
- Bhabha, Homi K. ***The location of culture***, London: Routledge, 1994.
- Butler, Judith. ***Gender trouble : feminism and the subversion of identity***, New York: Routledge, 1990.
- Butler, Judith. **« Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory »**,in *Theatre Journal* 40, no. 4 (1988): 519-531.
- Chergui, Mohamed. **« La traduction postcoloniale de La Nuit sacrée : une réappropriation culturelle et féminine »**, in *Revue des études maghrébines*, 2015.

Lien vers l'article (Consulté le 20 octobre 2024).

- De Beauvoir, Simone. ***Le deuxième sexe,*** Paris: Gallimard, 1949.
- Fanon, Frantz. ***Peau noir, masque blancs***, Paris: Seuil, 1952.
- Freire, Paulo. ***Pedagogy of the oppressed***, New York: Continuum, 1970.
- Khatibi, Abdelkébir. ***La mémoire tatouée : autobioghraphie d'une décolonise***, Paris: Denoël, 1971.
- Nussbaum, Martha. ***Nont for profit : why democracy needs the humanities,*** Princeton: Princeton University Press, 2010.
- Said, Edward. ***Culture and imperialism***, New York: Vintage Books, 1993.
- Said, Edward. ***Orientalism,*** New York: Pantheon Books, 1978.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. **« Can the subaltern speak? »**, in *Marxism and the Interpretation of Culture*, edited by Cary Nelson and Lawrence Grossberg, 271-313. London: Macmillan, 1988.

Espace et libanais : retrouvailles recherchée

Radouane MEKKAOUI.
Faculté des lettres et sciences humaines Beni Mellal

Résumé

L'espace est un sujet de réflexion qui a fait couler beaucoup d'encre depuis d'Antiquité jusqu'à nos jours. Abordé sous divers angles, l'espace comme concept a pu traverser plusieurs disciplines et y forger une place de choix vu les interprétations possibles qu'il nous offre surtout dans le champ des sciences humaines. En philosophie comme en sociologie ou en littérature, à titre d'exemple, l'étude de l'espace a permis, aux chercheurs, de s'ouvrir sur de nouveaux horizons dans leurs études relatives à l'homme dans sa relation au monde et aux autres.

Dans ce contexte, nous essayerons, dans l'espace de cet article, de mettre l'accent sur l'espace dans sa relation avec quelques thématiques qui caractérisent la trame romanesque maaloufienne ; à savoir la mémoire, l'identité et l'exil.

Mots clés : espaces, personnage, Orient, Occident, identité, voyage, mémoire, exil, maisons, villes.

Abstract

From ancient times to the present, space has been a subject of great contemplation and debate. Examined from various perspectives, space as a concept has crossed multiple disciplines and established a significant role, particularly in the field of the humanities, due to the diverse interpretations it offers. In philosophy, sociology, and literature, for example, the study of space has enabled researchers to explore new horizons in their studies on the relationship between humans, the world, and others.

In this context, the focus of this article will be on the relationship between space and certain themes that characterize the narrative framework in Maalouf's novels, specifically memory, identity, and exile

Keywords: spaces, character, East, Ouest, identity, journey, memory, exile, homes, cities.

Introduction

En plus de situer l'histoire dans un contexte spatial donné, l'espace, dans le roman d'Amine Maalouf, se trouve souvent révélateur et significatif. Il est intimement lié aux problématiques soulevées par l'écrivain libanais dans l'ensemble de ses romans comme la guerre, l'exil, la mémoire, le tiraillement

existentiel et la quête identitaire. Le lecteur d'Amin Maalouf se rend souvent compte que l'espace romanesque maaloufien est, en réalité, un espace qui incarne l'image dramatique de l'Orient et du Liban comme espaces en conflits permanents dans lesquels le citoyen, ressentant incessamment la menace, se trouve obligé de s'exiler et d'errer dans les différents coins de la planète espérant pouvoir jouir d'une vie paisible et sereine dans d'autres pays d'accueil. Ce paradis où celui-ci se propose de commencer une nouvelle expérience devient, inéluctablement et fatalement, un enfer où les problématiques liées à l'exil, à la mémoire et à l'identité le torturent de façon immuable.

I. Espace et mémoire du Liban

Force est de noter que l'espace dans l'œuvre romanesque d'Amin Maalouf est porteur du temps. Temps et espace, voici deux concepts fondamentaux qui vont en pair dans ledit roman et qui sont fort révélateurs. Cette relation très étroite entre ces deux concepts transversaux est nommée « chronotrope » pour reprendre les mots de Mikhaïl Bakhtine ; théoricien et critique littéraire.

Selon cet écrivain, nous appelons *« chronotope, ce qui se traduit, littéralement, par, « temps-espace » : la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature».*[1]

Les images chronotopiques dans un roman sont souvent révélatrices de plusieurs réalités. C'est dans et à travers ce mariage du temps et de l'espace que naissent de nouvelles images dévoilant les sens et les intentions de l'œuvre. Puisqu'elle déborde d'événements historiques très marquants de l'Histoire qui caractérisent plusieurs mondes, le chronotope serait un outil primordial dans l'étude de l'œuvre maaloufienne.

Dans les Désorientés, à titre d'exemple, le Liban est plus qu'un pays, c'est un espace chargé d'histoire. Il est, de même, témoin du passé tumultueux du Moyen-Orient en général. Adam, personnage principal, exilé en France et hanté par sa patrie, maintient toujours le contact avec ses amis que la guerre civile a fait disperser dans les différents coins du monde. Touché par l'appel de Tania, son ancienne amie, annonçant que son mari Mourad agonise, celui-ci décide de retourner au pays natal pour lui rendre visite et retrouver ses camarades vingt ans après. Le retour au pays est, en fait, un retour aux origines, au passé, aux moments marquants de sa vie.

Juste après avoir retrouvé son pays, Adam avance :

> *« Nous étions jeunes, c'était l'aube de notre vie, et c'était déjà le crépuscule. La guerre s'approchait. Elle rampait vers nous, comme un nuage radioactif, on ne*

[1] Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 2006, 488 p., (« Collection Tel », 120).p.237

> *pouvait plus l'arrêter, on pouvait tout juste s'enfuir. Certains d'entre nous n'ont jamais voulu l'appeler par son nom, mais c'était bien une guerre, « notre » guerre, celle qui, dans les livres d'histoire, porterait notre nom. Pour le reste du monde, un énième conflit local ; pour nous, le déluge. Notre pays au mécanisme fragile prenait l'eau, il commençait à se détraquer ; nous allions découvrir, au fil des inondations, qu'il était difficilement réparable.*
>
> *Désormais, les années seraient liées dans notre mémoire à des tragédies. Et, pour notre cercle d'amis, aux défections successives. »*[1]

L'espace du pays a fait, sans aucun doute, ranimer l'espace de la mémoire chez le narrateur. En effet, les années soixante treize sont pour le narrateur et ses amis voire pour tous les libanais une blessure grave du passé que l'espace en témoigne encore. Certes, Adam est retourné retrouver le reste de ses amis au Liban, mais ses vraies retrouvailles ont eu lieu avec sa patrie, sa ville, son quartier et sa maison perdus. Chaque espace revisité le fait plonger dans une mer de souvenirs souvent malheureux qui le torturent et renforcent l'effet de son sentiment d'exilé. Le voyage qu'il a mené dans l'espace est, à vrai dire, un voyage dans le temps. Un voyage dans son propre passé, dans ses propres souvenirs d'enfant et de jeune.

Face à sa maison familiale celui-ci ajoute :

> *« Je suis donc revenu aujourd'hui vers la maison perdue, en pèlerinage forcé. Quand je l'ai vue de l'extérieur, ma gorge s'est nouée. Sans rien dire, je l'ai désignée de la main. « Celle-ci ? » J'ai hoché la tête. « C'est de ça que tu avais honte ? » m'a dit Naïm. « C'est ça la maison que tu nous cachais... » Je me suis mis à sangloter comme un enfant. Du coup, c'étaient mes amis qui avaient honte. Ils se sont excusés de m'avoir bousculé. Alors je leur ai tout raconté, ou presque : ma vie antérieure, l'accident d'avion, la banque, et mon départ de la maison, qui aura été mon premier exil... »*[2]

Un pays où l'on n'a pas de maison est sans aucun doute un exil. Qui dit maison dit famille, amour, bonheur, protection, souvenirs. Dans le cas d'Adam, la vieille maison familiale abandonnée et délaissée face à laquelle il se trouve le fait revivre des moments douloureux. Des moments dont les larmes en reflètent

[1] Amin Maalouf, *Les désorientés : roman*, Paris, Librairie générale française, 2014, (« Le livre de poche », 33302).p.35.
[2] *Ibidem*.p.149

l'effet. La maison du personnage est une histoire à tonalité pathétique et tragique. Elle est un espace qui lui rappelle différentes pertes : celle de sa famille dans un accident d'avion et celle de la maison somptueuse que la banque a saisie suite aux problèmes financiers que ses parents ont traversés. Face à sa maison, ses souvenirs d'enfances remontent à la surface : il se souvient de ses aventures d'enfant, de son amour à la lecture surtout aux livres d'histoire qu'il a découverts grâce à la Hanum ; leur voisine qui habite à côté…

Dans ce contexte, Bakhtine, en théoricien littéraire confirme que *« les indices du temps se découvrent dans l'espace »*.[1] Ils se lisent à travers les différentes expressions chronotopiques que renferment l'histoire du roman et permettent au lecteur de saisir ses sens explicites ou implicites. Chaque espace est un « lieu de mémoire » pour reprendre les mots de Pierre Nora. Un lieu qui recèle la mémoire de tout un peuple que la guerre a condamné à errer dans le grand espace du monde : le Liban.

II. Espace et destinées différentes

Un espace déstabilisé ne peut donner, en plus des morts, que des réfugiés, des exilés, des expatriés, des fugitifs, des bannis…C'est le cas des personnages du récit maaloufien qui incarnent, bel et bien, l'état des citoyens libanais après la guerre civile. Adam, dans les Désorientés incarne l'image du libanais exilé, déchiré entre deux monde et hanté par ses origines. En parlant de son pays perdu, celui-ci affirme :

« Mourad prétendait que, dans l'une de nos conversations, je lui aurais dit, pour répondre à ses reproches : « Moi je ne suis allé nulle part, c'est le pays qui est parti. » Peut-être bien que je l'ai dit. À l'époque, je le disais parfois, la formule me plaisait. Mais ce n'était qu'une boutade. Bien sûr que c'est moi qui suis parti. J'ai pris la décision de partir comme j'aurais pu prendre la décision de rester. »[2]

En cas de paix et de sérénité, le narrateur n'aurait pas quitté son pays certainement. La guerre, cette tragédie a fait des indigènes des exilés. Des citoyens doublement étrangers. Etranger dans les pays des autres et étrangers dans leur pays natal. Ce pays, devenu lugubre et insécurisé. Un pays ravagé par les conflits religieux, politiques et identitaires qu'ils ont quitté contre leur gré et qui les hante en permanence.

Un autre profile de personnages maaloufiens est celui du Banni, représenté par Mani, intellectuel et artiste, dans LES JARDINS DE LUMIÈRE. Le fondateur du manichéisme qui a été rejeté par la confrérie des Vêtements-Blancs puisqu'il s'est révolté contre leur religion dont les lois sont déraisonnables et discriminatoires. Banni, celui-ci, entouré de gens de toutes les

[1] Mikhaïl Bakhtine, *op. cit.*p.229
[2] Amin Maalouf, *op. cit.*p.68

conditions et de toutes les appartenances, est parti prêcher sa religion de l'amour dans les différents coins du monde. Méditant son existence et le monde, il s'est dit :

> *« Oui, Mani, fils de Babel, tu es seul, démuni de tout, rejeté par les tiens, et tu pars à la conquête de l'univers. C'est à cela que se reconnaissent les vrais commencements. »*[1]

Suite à ce propos, il semble important de mentionner ici que la réalité de l'espace est un facteur décisif du sort des personnages romanesques. L'espace, dans ce sens, se trouve, de surcroît, *« lié […] au sacré et au tabou, et […] est structuré, dans le cas des intouchables, selon une véritable « géographie de l'exclusion »* [2]pour reprendre les mots de David Sibley. Le personnage voire l'individu risque de quitter son pays, son espace familier pour des raisons religieuses, pour ses positions politiques ou pour ses appartenances identitaires. C'est le cas de beaucoup de personnages dans les romans maaloufiens : Omar Al-Khayam dans SAMARCANDE, Léon l'africain dans LÉON L'AFRICAIN, Tanios-kichk dans Le Rocher de Tanios, Ossyane dans LES ÉCHELLES DU LEVANT.

Bien que l'espace de l'histoire diffère d'un roman à l'autre, ces profils de personnages représentent, dans l'œuvre maaloufienne, des milliers de libanais qui ont été forcés à prendre la route, à quitter leur pays pour des raisons identitaires, religieuses, politiques…

III. Espace et voyage

Le voyage dans l'œuvre maaloufienne n'est jamais un simple déplacement dans l'espace. Il s'y présente sous différentes formes. Il peut être une fuite, un bannissement, une quête de soi et de l'autre, un voyage dans le temps etc. En compagnon du personnage voyageur, le lecteur, à travers les romans d'Amin Maalouf, entreprend, à son tour, un voyage à travers des espaces complexes et diversifiés. Des espaces où cultures, religions et histoires diverses se croisent en permanence. Un voyage qui lui permet d'être plus proche des problématiques liées, à la fois, à l'homme et à l'espace orientaux ; à savoir la guerre, l'exil et la quête identitaire.

Dans LES ÉCHELLES DU LEVANT, Ossayane, personnage principal de l'histoire, en justifiant les raisons du déplacement de Noubar et de son père d'Adana au Liban, celui-ci avance :

---

[1] Amin Maalouf, *Les jardins de lumière: roman*, Édition 29, Paris, Librairie générale française, 2023, 251 p., (« Le livre de poche », 9516).p.76

[2] Chanady Amaryll, « LA SPATIALISATION DE L'HISTOIRE DANS LA NARRATION », in Rachel Bouvet, Isaac Bazié, (éds.). *L'espace en toutes lettres*, éds. Rachel Bouvet et Isaac Bazié, Québec, Éditions Nota Bene, 2003, p. 53-73.p.63

« L'idée même de sortir à nouveau dans les rues peureuses du quartier arménien lui était devenue insupportable. Il était né dans cette ville, mais l'avenir n'habite pas dans les murs du passé.

Restait à choisir le lieu de l'exil.

Beaucoup d'Arméniens fuyaient alors Adana. […] Il ne voulait pas rester plus de quelques jours chez son ami ; et il était bien décidé à ne sortir de la maison Ketabdar que pour quitter le pays. »[1]

Ketabdar ; père d'Ossyane et son ami Noubar, dans ce roman, représentent des centaines pour ne pas dire des milliers de personnes ayant fui leur pays natal à cause de la guerre et du génocide. Des personnes, souvent, victimes de leurs appartenances et de leurs différences. Des personnes en quête de paix et de Salut.

Ce propos, tiré de la préface du collectif *L'espace en toutes lettres*, dirigé par Basma El-Omari et Rachel Pavel, illustre, bel et bien, les spécificités du récit de voyage.

« Genre à part dans le domaine littéraire, puisque l'espace y occupe le premier rang, le récit de voyage vise à transcrire le mouvement, à rendre compte d'une expérience physique, humaine, géographique, à l'aide des mots. »[2]

Le voyage est, généralement, une expérience singulière. En littérature, le récit de voyage s'est forgé une place de choix et est devenu un genre en vogue. Rien n'est plus beau que d'accompagner un voyageur pendant son voyage sans déplacement ni bagages aucuns. Rien n'est plus beau encore que de mener un voyage dans l'histoire et dans la mémoire d'un peuple grâce aux cartes et aux carnets des voyageurs.

Témoin de la deuxième guerre mondiale et du conflit arabo-israélien, Ossyane, à travers ses allers-retours entre la France et le Liban, nous fait part, à son tour, de la barbarie humaine et des tragédies que les affrontements ont provoquées : morts, veuves, orphelins, détentions, séparations, souffrances…Son récit de déplacements entrepris entre l'Orient et l'Occident est, au fond, un voyage croisé dans la mémoire des espaces situés à la croisée des civilisations mondiales.

Dans *LE PÉRIPLE DE BALDASSARE,* le voyage entrepris par Baldassare ; personnage principal du roman, est une aventure à part. Ne savant pas comment il a pu vendre *Le Centième Nom* ; un livre qu'il n'a pas encore lu

[1] Amin Maalouf, *Les échelles du Levant: roman*, 13. éd, Paris, Grasset, 2009, 253 p., (« Le livre de poche », 14424).p.40.

[2] *L'espace en toutes lettres*, éds. Rachel Bouvet et Isaac Bazié, Québec, Éditions Nota Bene, 2003, 306 p.8.

et qui saurait apporter Salut au monde ; le parcours traversé par le héros de l'histoire pour le récupérer est, pour le lecteur, l'occasion d'explorer des espaces différents. L'espace de soi et l'espace de l'autre. De l'Orient à l'Occident, la quête de l'ouvrage a permis au narrateur de découvrir milles choses sur ses rencontres de passage, sur lui et sur le monde. Les routes parcourues et les espaces visités, avec ses compagnons, témoignent de la tolérance, de l'amour et du vivre ensemble : c'est avec Maïmoun que le dialogue religieux est mis en lumière, c'est avec Marta que la rancœur et le ressentiment ont cédé la place à l'amour et c'est au Foubourg de moscou que l'auteur fait l'éloge du multiculturalisme.

En expliquant les raisons de son voyage, Baldassare affirme :

> *« J'ai entrepris ce voyage pour les raisons les plus nobles, préoccupé par la survie de l'univers, par la réaction de mes semblables aux drames que l'on prédit. »*[1]

Tout se passe ici comme si Baldassare se sentait responsable de l'autre et pour l'autre à la fois. Il s'est engagé dans cette mission périlleuse pour remettre à pied le monde qui agonise à cause des fausses croyances et des illusions de l'apocalypse qui circulent partout. Si Baldassare qualifie son voyage de noble, c'est parce qu'il est parti à la recherche du Salut et rien que le Salut.

L'espace du roman comme l'espace de l'histoire sont deux mondes qui riment visiblement avec les différentes thématiques du récit maaloufien ; à savoir le brassage et le dialogue des cultures. Chaque fois que Baldassare s'installe dans un nouvel espace, et à chaque nouvelle rencontre, une nouvelle langue s'impose et la nécessité de dialoguer devient incontournable. À Constantinople, à Smyrne, à Tanger, en Angleterre ou n'importe où il se trouve, le narrateur se présente comme plurilingue : l'Arabe, l'Italien, le Français et l'Anglais sont des langues que le narrateur a utilisées tout au long de son voyage. En parlant du Persan, le narrateur affirme :

> *« J'ai échangé aujourd'hui quelques mots avec le Persan qu'on nomme le Prince. Je ne sais toujours pas s'il est prince ou marchand, il ne me l'a pas dit… Je prononçais alors des paroles d'accueil en arabe, et il m'adressa les réponses adéquates. »*[2]

L'éloge de l'espace multilingue dans l'œuvre romanesque en question est fréquent et récurrent. Effectivement, un espace où cohabitent plusieurs langues est un espace d'entente mutuelle. Un espace de rencontre de plusieurs appartenances. Un espace où soi s'exprime dans la langue de l'autre et vice versa.

---

[1] Amin Maalouf, *Le périple de Baldassare: roman*, Paris, Grasset et Fasquelle, 2012, 506 p.62.
[2] *Ibidem*. P.344.

« Le bilinguisme est une richesse et un don de la culture ».[1] C'est à travers ce propos que Khatibi explique ce phénomène qui le conçoit comme une richesse à sauvegarder et non pas un moyen pour diviser. La diversité linguistique est une valeur ajoutée pour chaque civilisation. C'est un gain que notre culture plurielle nous a légué à travers l'histoire. Une condition nécessaire pour bâtir une civilisation multiculturelle où chacun a le droit à la différence.

Espace multiculturaliste et quête identitaire

Force est de mentionner que le lecteur d'Amin Maalouf se rend compte que l'éloge du multiculturalisme s'explique visiblement à travers la mise en valeur des espaces de brassage et de métissage culturel. L'espace frontalier et l'espace de la maison sont, entre autres, des espaces qui rassemblent et promeuvent le vivre ensemble. Des espaces en mouvement où se côtoient et coexistent plusieurs appartenances. Des espaces où rien ne peut séparer les gens.

Dans *LES ECHELLES DU LEVANT*, Ossyane, en parlant de sa maison paternelle, avance :

> *« Ces derniers n'étaient pas des gens comme les autres. Les personnes qui acceptaient de venir chaque jour dans la maison « pestiférée » vivaient eux-mêmes, pour la plupart, en marge des convenances de leur temps. Le professeur de turc était un imam défroqué, le professeur d'arabe un Juif d'Alep chassé de sa famille, le professeur de français un Polonais, atterri Dieu sait comment dans cette ville d'Anatolie, et qui répondait au nom de Wassa sans doute le diminutif d'un patronyme trois fois plus long…. »*[2]

Il est à noter que la maison familiale du narrateur est représentée ici comme un lieu de rencontre de plusieurs identités. Les professeurs de différentes appartenances qui viennent apprendre le Turc ; le Français et l'Arabe au père du narrateur, sous le même toit, incarnent, bel et bel, l'image de l'espace multiculturel et pluriel qu'Amin Maalouf vante sans cesse à travers son œuvre romanesque. Tout se passe comme si ladite maison était un carrefour où cohabitent plusieurs différences. Une maison cosmopolite qui promeut le dialogue mutuel et interculturel.

---

[1] ʿAbd-al-Kabīr khatibi, *Penser le Maghreb*, Rabat, Soc. Marocaine des Ed. Réunis, 1993, 143 p.14.

[2] Amin Maalouf, *op. cit.*p.33

Gaston Bachelard avance à cet égard :

> *« Notre âme est une demeure. Et en nous souvenant des « maisons », des « chambres », nous apprenons à « demeurer » en nous-mêmes. On le voit dès maintenant, les images de la maison marchent dans les deux sens : elles sont en nous autant que nous sommes en elles.*[1]

La maison comme espace dans le roman maaloufien est un lieu primordial. Il est une sorte de machine à remonter le temps le plus révolu et un prétexte pour promouvoir la pensée altéritaire. Il est cet endroit qui représente le respect mutuel et le dialogue permanent entre cultures différentes. Un espace que l'auteur fait surgir à la surface pour faire l'éloge du métissage et battre en brèche tout esprit hégémonique qui s'affirme supérieure des autres.

L'espace frontalier, de même, est mis en relief dans l'œuvre romanesque d'Amin Maalouf. Deb, dans LES JARDINS DE LUMIÈRE, est une ville frontalière qui constitue le carrefour de plusieurs appartenances. Une ville dont Mani, personnage principal de l'histoire, est ébloui vu la panoplie de cultures qui s'y croisent et le vivre ensemble qu'elle incarne. C'est le cas de plusieurs villes que le lecteur explore à travers la plupart des romans maaloufiens comme Rome, le Caire, Fès, Grenade, Adana, Constantinople etc.

L'extrait suivant en est la preuve manifeste :

> *« Mani écrit que le monde se partageait de son temps en quatre grands empires, celui des Romains, des Perses sassanides, des Chinois et des Axoumites de la mer Rouge, héritiers du royaume de Saba. Dans nul autre port les sujets de ces empires ne se fréquentaient plus étroitement qu'à Deb ; c'était pour les jonques de Canton l'ultime escale avant l'Arabie ; c'était la porte de l'Inde pour qui venait d'Occident ; ce dernier mot étant pris dans le sens où Mani lui-même l'employait, embrassant l'Italie et la Grèce et Carthage, mais aussi l'Egypte, la Phénicie et l'ensemble du pays d'Aram, ces terres qu'un glissement d'Histoire nous fait maintenant appeler l'Orient proche. »*[2]

Il est à signaler que l'espace frontalier ; cet espace de l'entre deux réitéré et manifestement loué dans le récit maaloufien « *adopte la fonction d'un non-lieu dès lors qu'il permet aux lieux du même et de l'autre de définir une autre forme d'exister. Le vivre-ensemble. »*[3] Un espace qui met en exergue les

[1] Gaston Bachelard, *La poétique de l'espace*, 11. ed, Paris, Presses Univ. de France, 2012, 214 p., (« Quadrige »).p.19.
[2] Amin Maalouf, *op. cit.*p.109.
[3] Atman BISSANI, «, DU DIVERS A L'UNIVERSEL : POUR UNE PENSEE DE L'INTER, Interculturel, » 2013, p. 348.p.181.

dynamiques identitaires et culturelles qui caractérisent la civilisation universelle depuis la nuit du temps. Un espace où les identités meurtrières cèdent à la parole au dialogue mutuel entre différentes appartenances. Autrement dit, un espace à l'abri des affrontements entre minorités, sectes et milices différents qui ravagent encore l'espace de l'Orient en général. Reste à préciser aussi que l'espace, dans l'œuvre maaloufienne, n'est jamais un simple décor ou un simple espace géographique ; il est intimement lié aux thèmes de l'exil, de l'errance, de la mémoire…Il incarne souvent l'état d'âme des personnages tiraillés entre plusieurs mondes et en quête identitaire permanente.

Dans LES DÉSORIENTÉS, en parlant de son statut d'individu en tant qu'exilé, Adam avance :

> *« Moi, depuis l'âge de treize ans, je me suis toujours senti, partout, un invité. Souvent accueilli à bras ouverts, parfois tout juste toléré, mais nulle part habitant de plein droit. Constamment dissemblable, mal ajusté - mon nom, mon regard, mon allure, mon accent, mes appartenances réelles ou supposées. Incurablement étranger. Sur la terre natale comme plus tard sur les terres d'exil. »*[1]

Les problèmes de la reconnaissance de l'autre dans sa différence sont manifestement soulevés dans l'extrait ci-dessus. En effet, le personnage principal du roman susmentionné est un exemple qui représente, bel et bien, l'état de milliers, surtout, Libanais doublement étrangers. Dans leur pays d'accueil ou, même chez eux ; dans leur pays natal, ceux-ci sont souvent victimes de l'humiliation et de l'exclusion pour des raisons raciales, religieuses, linguistiques, politiques ou autres : ils sont discriminés chez l'autre et éperdus chez eux et, ipso-facto, angoissés en permanence. L'espace de soi et de l'autre sont représentés comme des espaces de souffrances, à la fois, physique et psychique pour beaucoup de personnages de l'œuvre romanesque maaloufienne.

Conclusion

Il ressort de ce qui précède que l'espace libanais demeure, à présent, selon la vision de l'œuvre romanesque maaloufienne, un témoignage de conflits armés, meurtrier et sanglant ; un symbole d'inconstance et de déstabilisation influant l'homme libanais banni, exilé, déchiré, martyrisé et tourmenté.

Paradoxalement, l'éloge de l'espace multiculturel et de l'homme tel qu'il est censé être ne sont que souhaits désirés et non réalisés par Maalouf : espaces rebâtis ; homme paisible et serein sont deux grands projets entre lesquels jongle, manifestement, le projet romanesque de l'écrivain libanais. Un projet qui se veut humaniste et ambitieux qui sillonne le monde entier.

[1] Amin Maalouf, *op. cit.*p.32.

Références bibliographiques

- AMARYLL, Chanady, « LA SPATIALISATION DE L'HISTOIRE DANS LA NARRATION », in Rachel Bouvet, Isaac Bazié, (éds.). *L'espace en toutes lettres*, éds. Rachel Bouvet et Isaac Bazié, Québec, Éditions Nota Bene, 2003, p. 53-73.
- BACHELARD, Gaston, *La poétique de l'espace*, 11. ed, Paris, Presses Univ. de France, 2012, 214 p., (« Quadrige »).
- BAKHTINE, Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 2006, 488 p., (« Collection Tel », 120).
- BISSANI, Atman, « , DU DIVERS A L'UNIVERSEL : POUR UNE PENSEE DE L'INTER, Interculturel, » 2013, p. 348.
- KHATIBI, ʿAbd-al-Kabīr, *Penser le Maghreb*, Rabat, Soc. Marocaine des Ed. Réunis, 1993, 143 p.
- *L'espace en toutes lettres*, éds. Rachel Bouvet et Isaac Bazié, Québec, Éditions Nota Bene, 2003, 306 p.
- MAALOUF, Amin, *Le périple de Baldassare: roman*, Paris, Grasset et Fasquelle, 2012, 506 p.
- MAALOUF, Amin, *Les désorientés: roman*, Paris, Librairie générale française, 2014, (« Le livre de poche », 33302).
- MAALOUF, Amin, *Les échelles du Levant: roman*, 13. éd, Paris, Grasset, 2009, 253 p., (« Le livre de poche », 14424).
- MAALOUF, Amin, *Les jardins de lumière: roman*, Édition 29, Paris, Librairie générale française, 2023, 251 p., (« Le livre de poche », 9516).

Littérature et Mémoire Coloniale : Dispositifs Narratifs pour Réinterpréter le Passé dans *La Seine était rouge* et *Mes algéries en France* de Leila Sebbar

Kawtar LAAZIRI
FLSH, Université Cadi Ayyad Marrakech-Maroc

Résumé

Grâce à sa plume audacieuse et dogmatique, Leïla Sebbar met en évidence les silences d'un passé colonial souvent oublié et enfoui, examinant la mémoire collective avec acuité rare afin d'immerger ses lecteurs dans une posture complexe et poignante d'une identité postcoloniale en perpétuelle reconstruction, nourrie par les résistances et les non-dits des opprimés et des occultés. Cet article met l'accent sur les dispositifs novateurs employés dans l'œuvre sebbarienne afin de réinterpréter et réinterroger la mémoire coloniale, notamment à travers ses œuvres *La Seine était rouge, et Mes algéries en France*, tels que la polyphonie, la fragmentation des récits familiaux, les symboles culturels et l'interaction intergénérationnelle. En examinant les récits historiques traditionnels, Sebbar souligne les déchirures linguistiques et culturelles, les blessures et les traumatismes de l'époque coloniale française, dévoilant une identité postcoloniale en constance évolution, faite de ruptures et de continuités. Les écrits de Sebbar constituent ainsi un espace où se manifestent la résilience et la réflexion critique, en invitant les lecteurs à revisiter les mémoires collectives afin de bâtir une identité plus inclusive et plurielle.

Mots-clés : Leïla Sebbar, Littérature postcoloniale, Mémoire coloniale, Résilience, Décolonisation narrative

Abstract

Thanks to his audacious yet dogmatic style, Leila Sebbar highlights the hidden depths of colonial past. She brings to light, the mass consciousness with her dexterity and astute observation's ability in order to create an in-depth environment for her readers regarding the post-colonial era and its aftermath as identity issues. A past that comes with chaos and trauma on the oppressed. An analysis about the identity crisis among the resistance and its unsaid words. The present article aims to emphasize on the innovative approach and style of Leila Sebbar. An immersive interpretation of her works regarding the colonial period. This article will focus on her following books: *La Seine était rouge,* and *Mes algéries en France*. These books are relevant corpus for various topics related to colonialism. Among them are: fragments of family tales, linguistic, cultural and trauma from the French colonization times. Also, the wounds from its that is unveiling an unspoken fact: the post colonial identity is a constant quest of inner self between disruptions and continuity. Leïla Sebbar's work is a prominent

space where resilience and reflection are essentials. Her legacy in literature invites readers to revise the historical narrative that shapes their identity. By doing so, readers will be able to reinvigorate themselves for a brighter and inclusive future.

Keywords: Leïla Sebbar, Postcolonial literature, Colonial memory, Resilience, Narrative decolonization

Introduction

Dans la littérature francophone, la question de la mémoire coloniale occupe une place cruciale, presque nodale, particulièrement chez les écrivains issus de l'immigration postcoloniale ou ceux et celles ayant vécu la biculturalité et le métissage culturel. Ces auteurs naviguent entre deux mondes en perpétuelle évolution et transformation, ils se confrontent à des enjeux complexes de représentation, de transmission et, surtout, de réconciliation entre une époque coloniale douloureuse, laissant des empreintes profondes de traumatisme, des marques persistantes difficiles à apaiser, et une identité marquée par une double appartenance, qu'elle soit ethnique, religieuse ou culturelle. Cette mémoire imprégnée à la fois de blessure et de résistance s'impose et s'infiltre d'une manière prépondérante dans leurs engagements littéraires, dépeignant chaque mot d'une complexité identitaire où le passé s'entrelace au présent, le souvenir se confond avec le silence, où la tradition se mêle à la modernité, tandis que le désir de transmission transcende tous les horizons.

Leïla Sebbar, écrivaine franco-algérienne née en 1941 à Aflou, elle s'inscrit dans la lignée des écrivains de littérature africaine postcoloniale, connue par son style d'écriture audacieux levant le voile sur des réalités souvent silencieuses et cachées. Reconnue pour son exploration des thèmes de la mémoire coloniale et postcoloniale, la biculturalité, le métissage et la dualité identitaire. Sebbar, fille d'un père algérien *colonisé*, et d'une mère française *colonisatrice*, incarne cette complexité identitaire qui se traduit bel et bien à travers ses écrits et son engagement littéraire. Sebbar s'impose avec force et détermination dans cette littérature de l'entre-deux, elle est une figure emblématique qui sait mettre en évidence les méandres de la mémoire coloniale. Grâce à ses œuvres littéraires, elle a pu aborder les traumatismes et les non-dits empreints du colonialisme et de ses séquelles, redonnant voix aux mémoires marginalisées à travers les écrits historiques dominantes et les dispositifs narratifs innovants tels que la photolittérature, la polyphonie, la narration fragmentée, l'inclusion des symboles culturels et traditionnels, le dialogue entre la fiction et l'histoire, les récits intergénérationnels et l'hybridité linguistique…etc. Ces techniques ont permet à l'œuvre sebbarienne la déconstruction et la réinterprétation du passé colonial, et de souligner les complexités de la mémoire et de l'identité.

Nous proposons dans cet article de mettre l'accent sur les travaux sebbariens, en analysant comme l'autrice, en s'appuyant sur des choix narratifs novateurs, parvient à reconstruire une mémoire postcoloniale plurielle et nuancée, grâce à une méthodologie analytique et interprétative. Nous reposons sur une analyse textuelle de ses œuvres, en particulier, *La Seine était rouge* et *Mes Algéries en France,* afin d'examiner les dispositifs narratifs qui contribuent à la relecture critique du passé colonial. Dans un premier temps nous examinerons le cadre théorique de la mémoire et du colonialisme, avant d'explorer les dispositifs narratifs spécifiques que Sebbar utilise pour représenter les silences et les nons-dits de l'histoire. Ensuite, nous mènerons une étude littéraire approfondie de ses deux œuvres illustreront comment ses choix narratifs offrent une perspective critique et personnelle sur un passé souvent occulté. Grâce à cette analyse, nous souhaitons montrer que l'engagement littéraire de Leila Sebbar ne se contente pas de commémorer le passé, mais il apporte une contribution significative et enrichissante dans le discours postcolonial en faisant une relecture engagée de l'histoire.

1- Cadre théorique : Mémoire et Colonialisme

Le thème de la mémoire est fondamental dans la littérature postcoloniale, où il se transforme en un terrain de bataille fertile entre souvenirs et oublis, entre silence et réminiscence. L'analyse de la mémoire coloniale dans l'œuvre de Leila Sebbar repose sur plusieurs concepts clés remettant en question l'histoire officielle et éclairant les zones d'ombre.

a- Mémoire collective et Mémoire postcoloniale

Mémoire collective : Selon **Maurice Halbwachs**, la mémoire collective « *ne se conserve pas d'elle-même » mais « vit d'une façon éminemment fragile, dans un monde en perpétuel changement* »[1]. Il est à souligner que la mémoire collective se caractérise par son aspect dynamique et social, elle dépend du contexte social et des interactions entre les individus et les membres de la société, elle requiert un travail de transmission constamment influencée par les valeurs, les croyances et les priorités de la société dans laquelle elle évolue. Cette perspective de **Halbwachs** nous permet de comprendre pourquoi certains souvenirs sont privilégiés tandis que d'autres sont marginalisés, en fonction des besoins et des idéologies dominantes.

Mémoire postcoloniale: En se reposant sur les théoriciens **Edward Said** et **Homi Bhabha**, la mémoire postcoloniale s'intéresse à la façon dont les peuples colonisés se souviennent du passé et l'interprètent. Il s'agit d'une mémoire souvent marquée par : le silence, les traumatismes, la mélancolie, les conflits, les tensions identitaires et culturelles et le désir entre le souvenir et l'oubli. La littérature traduit cette crise en redonnant voix aux figures occultées

[1] Maurice Halbwachs, 1994, La Mémoire collective, p. 33

et en déconstruisant les stéréotypes, dans ce contexte, **Edward Said** affirme que « *la culture de l'impérialisme ne se contente pas de gouverner une population, elle cherche aussi à modeler les mémoires et les identités* »[1]. Dans ses œuvres Sebbar met l'accent sur cette mémoire dominante et ses séquelles sur ses personnages tant que sur la société toute entière, dans *La Seine était rouge*, à titre d'exemple elle évoque le massacre des Algériens à paris en 1961, elle rappelle que la mémoire coloniale devient un lieu où « *les voix oubliées peuvent enfin être entendues* »[2].

b- Les lieux de Mémoire dans la mémoire coloniale

Selon **Pierre Nora**, le concept lieux de mémoires désigne les symboles ou les sites qui cristallisent des souvenirs partagés par une communauté ou un peuple. Dans le contexte de la mémoire coloniale, ces lieux peuvent être des espaces physiques, sentiers, rues, monuments…etc. ou des objets symboliques, chargés d'une lourde signification faisant un rappel à l'oppression coloniale et la résistance. Ces lieux de mémoire pour Sebbar souvent présentés à travers les yeux de ses personnages qui naviguent entre nostalgie et critique, ou à travers ses yeux, dans son roman autobiographique *Je ne parle pas la langue de mon père,*[3] elle décrit avec précision et interprète des lieux tels que l'école des indigènes et son mur, le trajet de l'école et leur maison. Dans sa nouvelle *La jeune fille au balcon*, Sebbar évoque le balcon comme un témoignage de ce qui se passe dans le monde extérieur pendant la guerre d'Algérie, ou encore dans *Mon cher fils*, elle utilise les quartiers et les endroits d'Alger afin d'évoquer les souvenirs d'enfance de ses personnages et les blessures laissées par la colonisation. En jetant la lumière sur ces lieux, nous constatons bel et bien leur forte empreinte dans la construction identitaire et leur rôle au sein de la mémoire collective franco-algérienne.

c- Mémoires Traumatique et Silences

Le traumatisme est un autre thème crucial dans la mémoire postcoloniale. Selon **Paul Ricoeur**, certains souvenirs historiques sont si douloureux et qu'ils engendrent une « mémoire blessée », empreinte de silences et de non-dits. Sebbar met en lumière cette mémoire traumatique en dépeignant ses personnages dans une lutte complexe avec les souvenirs déchirants et parfois refoulés. Dans *La jeune fille au balcon,* Sebbar explore avec finesse la transmission du traumatisme colonial d'une génération à une autre, de l'aîné au cadet, du père ou de la mère aux enfants, ce qu'il les oblige à suivre le destin hérité de leurs ancêtres en navigant entre la nécessité de se souvenir et celle de conserver cette mémoire. En dévoilant tous ces traumatismes, Sebbar invite à

[1] Edward, S, (1993), Culture and Imperialism, p. 9
[2] Sebbar , L, (1999). La Seine était rouge : Paris : Editions Thierry Magnier, p. 112
[3] Sebbar, L, (2003), Je ne parle pas la langue de mon père : Editions Julliard.

une réconciliation avec le passé afin de construire une identité postcoloniale solide malgré les vérités douloureuses.

d- La Déconstruction des récits officiels

L'un des objectifs de littérature postcoloniale est de remettre en question les récits historiques officiels. Les écrivains postcoloniaux tels que Leila Sebbar, cherchent à exposer une version de l'histoire qui inclut les voix des colonisés, des opprimés et des occultés, ils montrent les souffrances et les résistances des peuples colonisés à l'instar des récits simplifiés et idéalistes des colonisateurs. Autrement dit, ils dévoilent ce qui a été passé sous silence. A ce propos, **Frantz Fanon,** dans ***les Damnés de la terre***[1] parle de la violence psychologique et physique imposée aux colonisés, il précise que les récits officiels effacent cette souffrance pour justifier la colonisation, contrairement à Sebbar, et aux écrivains de sa génération, qui à travers des travaux comme : *La Seine était rouge*, elle dévoile le caché en parlant du massacre de manifestations algérien en France, un événement souvent ignoré dans les récits historiques dominants, elle emploie aussi des perspectives différentes afin de montrer les injustices et les inégalités de la colonisation, en faisant la déconstruction des récits officiels, les lecteurs Sebbariens peuvent voir une version réaliste, plus complexe et complète de l'histoire coloniale

En guise de conclusion, l'exploration et l'interprétation de la mémoire coloniale et postcoloniale dans l'œuvre de Sebbar ne peut être largement appréhendé sans un ancrage théorique, mettant l'accent sur des concepts tels que la mémoire collective et postcoloniale, les lieux de mémoire et de déconstruction des récits dominants. Ces notions clés nous permettaient de comprendre davantage l'écriture et l'engagement sebbariens, aussi comment l'autrice à travers ses récits revisite un passé marginalisé et complexe en redonnant voix aux oubliés et une vie aux symboles et aux espaces chargés d'histoire. Sebbar participe par excellence à la reconstruction de la mémoire postcoloniale plurielle. En mettant en valeur les traumatismes et les silences de la mémoire collective, Sebbar invite ses lecteurs à explorer la complexité d'un héritage colonial douloureux et constitutif des identités contemporaines. Enfin, nous signalons que cette approche théorique nous ouvre la voie à une analyse littéraire approfondie des dispositifs narratifs utilisés par notre autrice en question afin de revisiter la mémoire, l'enrichir et la réinterpréter. En montrant comment les écrits sebbariens sont considérés comme un espace privilégié afin de revisiter l'histoire et interroger les silences et les non-dits en offrant une nouvelle perspective sur le passé colonial.

[1] Fanon, F. (1963). Les Damnés de la terre. Paris : François Maspero.

2- Les Dispositifs Narratifs dans l'œuvre de Leila Sebbar

Avant de se pencher dans l'analyse des dispositifs narratifs utilisés par Sebbar dans ses deux œuvres *La seine était rouge* [1] *et Mes Algéries en France*[2], il est crucial de rappeler le rôle majeur de ces techniques narratives dans la littérature postcoloniale. Sebbar en tant qu'autrice franco-algérienne, emploie une palette d'approches pour réinterpréter et déconstruire la mémoire collective coloniale. Une mémoire comme nous l'avons mentionné, marquée par le silence, l'oubli, le traumatisme et les récits fragmentés. Les dispositifs narratifs que nous envisageons d'étudier ne sont pas de simples choix stylistiques opérés d'une manière artistique, mais ils sont au service de la complexité et la pluralité des expériences liés à l'histoire coloniale et postcoloniale. L'étude de ces dispositifs narratifs dans les œuvres de Sebbar, cherche à redonner voix aux histoires occultées et marginalisées, à travers la polyphonie des voix, l'usage symbolique des objets et des lieux.

a- La polyphonie : une Multiplicité de voix pour une Recréation de la Mémoire Collective

Dans *La Seine était rouge*, Sebbar fait recours à la polyphonie, en cédant la parole à divers personnages pour parler et présenter l'événement du 17 octobre 1961, chacun selon sa perception et sa vision. A titre d'exemple, un de ces personnages déclare que *« personne ne voulait parler de ce massacre. Ni les Français ni les Algériens. Les uns par honte, les autres par peur ».* [3] Cette polyphonie permettait de mettre en lumière les silences autour de cet événement en construisant une mémoire collective où chaque déclaration et avoue apporte une dimension si particulière. La mémoire collective selon Paul Ricœur « *est constitué par le rapport entre la pluralité des mémoires individuelles et la mémoire partagée* » [4] Cette affirmation de Ricœur souligne l'importance de la structure polyphonique dans l'écriture sebbarienne afin de créer un souvenir collectif issu des mémoires individuelles.

Dans *Mes Algéries en France*, Sebbar poursuit son travail de polyphonie en parlant de plusieurs récits des générations d'immigrés, en voulant faire de ces histoires un témoignage poignant des conditions que les immigrés vivent en exil et leurs séparations avec le pays natal, loin de la terre de leurs ancêtres. Un des témoignages : « *mon père ne m'a jamais raconté l'Algérie. C'est moi qui dû apprendre, chercher, comprendre ce qu'il a vécu là-bas* », ce récit montre la forte volonté des jeunes et des générations récentes à tisser des liens avec leur

[1] Sebbar, L. (1999). La Seine était rouge : Paris, octobre 1961. Editions Theirry Magnier.
[2] Sebbar, L. (2004). Mes algéries en France. Bleu autour
[3] Citation tirée de l'œuvre de Leila Sebbar, La Seine était rouge : Paris, octobre 1961. Paris : Editions Theirry Magnier.
[4] Ricoeur, P. (2000). La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris: Seuil.

culture et leur langue natale, reconstruire une mémoire familiale que les parents n'ont pas pu partager avec leurs enfants, déconstruire les stéréotypes et de révéler la richesse des identités plurielles au milieu de la diaspora algérienne.

b- La fragmentation Narrative : Représenter une Mémoire Brisée

La fragmentation dans l'écriture Sebbarienne évoque par excellence la nature brisée et inachevée de la mémoire coloniale. Les récits racontés par Sebbar sont souvent interrompus ou juxtaposés sans aucune transition claire. Dans *La Seine était rouge*, chaque personnage se souvient d'un souvenir partiel, ces fragments de souvenirs évoquent l'aspect douloureux et poignant de l'événement d'octobre : « *c'était une nuit sans fin…les corps flottaient, mais personne ne regardait.* » ces bribes de mémoire traduisent le destin inévitable et montrent l'événement différemment selon chaque témoignages.

La représentation de la mémoire brisée se faisait également dans *Mes Algéries en France*, à travers la fragmentation narrative, en racontant des anecdotes et des récits de vie reflétant les complexités et les difficultés des personnages sebbariens d'accéder au passé dans une identité stable. « *Chaque jour en France, je porte mon Algérie en morceaux, comme un puzzle que je ne parviens jamais à assembler complètement* ». [1] Cette citation précise que malgré l'isolement physique et la fragmentation de la mémoire personnelle et collective, l'attachement mental est toujours présent. Dans ce contexte, l'historien français et le spécialiste dans l'étude de la mémoire collective et de l'Histoire de la France, Pierre Nora affirme que : « *la mémoire est toujours en reconstruction, un phénomène vivant qui est constamment influencé par le présent* »[2]. Une idée que Sebbar défend et illustre parfaitement grâce à la fragmentation narrative.

c- L'Usage symbolique des Objets et des Lieux : Ancrer la Mémoire dans le présent

L'œuvre sebbarienne met en lumière un ensemble de lieux emblématiques reflétant la mémoire coloniale en Algérie ou en France. Dans La Seine était rouge, Sebbar évoque les lieux de Paris, les ponts de la Seine constituent des témoins silencieux d'une violence oubliée, où les corps de manifestations furent jetés, « *Sous les ponts, la Seine garde les secrets d'une nuit de sang…Qui se souvient ?* » [3].Ces lieux sont chargés d'une puissance émotionnelle très douloureuse, symboles de l'oppression et la répression coloniale. A la manière de *La Seine était rouge*, Sebbar dans *Mes Algéries en France*, fait recours à l'usage symbolique des objets du quotidien ; la gastronomie algérienne, les repas traditionnels préparés, la musique et les

[1] Sebbar, L. (2004). Mes Algéries en France. Paris : Bleu autour.
[2] Nora, P. (1984-1992). Les lieux de mémoires (Vols.1-3). Paris : Gallimard.
[3] Sebbar, L. La Seine était rouge : Paris, octobre 1961. Paris : Editions Thierry Magnier.

chants algériens, la photographie familiale ancienne, tous ces éléments incarnent le pont entre les personnages sebbariens et leurs traditions et leurs cultures algériennes. L'un de ces personnages observe soigneusement une photo collective de famille et se rappelle : « *Cette image, c'est tout ce qui me reste de l'Algérie. Elle vit dans ce cadre, figée, tandis que moi, je suis ici, en France, vivant* »[1]. Cette citation nous montre à quel point l'objet devient d'une valeur inévitable et cruciale pour se souvenir une mémoire personnelle et familiale, en construisant une mémoire collective coloniale ou postcoloniale. L'objet constitue le pont entre le passé et le présent, entre la modernité et la tradition, entre la culture de l'orient et celle de l'occident, et entre la nostalgie et l'attachement, autrement dit, l'objet est perçu comme le sauveur de la mémoire familiale et coloniale de toute perte et tout oubli. Comme l'affirme le sociologue français Maurice Halbwachs (1877-1945), connu par ses travaux sur la mémoire collective, *« La mémoire individuelle s'ancre dans le cadre matériel du quotidien et puisse sa stabilité dans les objets »*. [2] Perception théorique renforce bel et bien l'idée que les objets dans l'écriture sebbarienne, ancre la mémoire coloniale dispersée.

3- La Représentation des Silences et des Non-Dits

L'engagement littéraire de Sebbar repose sur les silences et les non-dits, ils occupent une place cruciale afin d'accéder et de comprendre la mémoire coloniale. Les silences dans l'œuvre de Sebbar constituent une stratégie narrative qui reflète bel et bien la déchirure culturelle et langagière, ainsi les blessures laissées par le colonialisme et ses séquelles sur la société et sur les individus. Les personnages sebbariens se trouvent face à un dilemme irrésolu et face à un passé colonial sombre influençant les futures générations. Les non-dits représentent une douleur commune et intime que ces personnages portent en eux, telle une part indissociable de leur identité.

a- Les silences familiaux : des barrières invisibles

Le roman autobiographique « *Je ne parle pas la langue de mon père* » de Sebbar, est une figure emblématique qui traduit parfaitement le silence familial entre l'écrivaine et son père. Dés le début de l'œuvre nous constatons la forte volonté sebbarienne à entretenir des liens et des ponts avec sa culture et sa langue algérienne muettes, en cherchant à comprendre et à se rapprocher, cependant son père ne parle pas de son passé ou de sa société algérienne. Ce silence crée une barrière et une distance dans la relation parentale. Ce qui a laissé Sebbar, souvent dans une perturbation et dans une quête identitaire discontinue de ses origines, de son histoire familiale ou plutôt celle de ces

[1] Sebbar, L. (2004). Mes Algéries en France. Paris : Bleu autour.

[2] Halbwachs, M. (1950). La mémoire collective. Paris : Presses Universitaires de France.

ancêtres. L'écrivaine affirme : *« il y a des choses qu'on ne sait pas, par ce qu'elles font mal, par ce qu'on ne sait pas comment les dire…et elles finissent par nous séparer »* (Je ne parle pas la langue de mon père, p. 108). Ce silence isole et éloigne Sebbar de comprendre son passé colonial, un passé muet et non partagé.

b- Le silence comme forme de résistance

« Le silence est une armure…. Quelque chose qu'on garde en soi pour ne pas laisser l'histoire nous échapper »[1]. D'après cette affirmation dans la nouvelle de Sebbar « *La jeune fille au balcon* », nous soulignons que le silence devient une forme de résistance et un moyen de se protéger et protéger la mémoire vivante et ce qui est précieux du monde extérieur. Le silence se manifeste comme un choix un acte de résistance contre l'oubli imposé par les sociétés qui s'avancent sans se retourner.

c- Les traumatismes non résolus

Le silence dans l'écriture sebbarienne montre également l'impact néfaste des traumatismes non résolus sur les personnages. Dans *Le silence des Rives*, Sebbar montre les douleurs déchirantes des colonisés et de leurs descendants. Absence de communication et complexité d'exprimer les souffrances profondes : *« un langage muet, un cri étouffé qui traverse les générations* » (*Le silence des rives, p. 42*). Selon Sebbar certaines blessures ne peuvent être verbalisées, le silence devient presque palpable, comme un murmure insistant, en rappelant à chacun que l'histoire laisse des traces difficiles à guérir.

d- La mémoire des silences

L'engagement littéraire sebbarien repose sur certains événements douloureux qui restent enfouis et étouffés par un silence pesant comme le massacre du 17 octobre 1961 à Paris. Dans *La seine était rouge* Sebbar vient sur ce massacre tragique dont les détails sont passés sous silence pour un bon temps en France. Elle met en lumière des personnages qui ont resté des années sous un silence imposé, tentant à comprendre un passé énigmatique et que personne n'a osé de l'évoquer ouvertement[2]. Grâce à sa plume Sebbar redonne voix aux victimes, témoins et opprimés, en mettant en évidence tous les silences imposés par l'histoire officielle.

4- Réinterprétation critique du passé colonial

Dans cette partie de notre analyse, nous tentons mettre l'accent sur la manière dont Sebbar déconstruit les récits dominants en attribuant une grande importance à la mémoire personnelle et en valorisant la combinaison entre l'aspect nostalgique et critique afin d'offrir une vision complexe sur l'histoire et

[1] La jeune fille au balcon, p. 91
[2] La Seine était rouge, p. 75

la mémoire coloniales. En effet, le passé colonial dans l'écriture sebbarienne n'est pas un simple souvenir historique, mais il constitue une clé voûte et une matière vivante, il s'agit d'une mémoire à la fois mélancolique et nostalgique réinterprétée sous un ongle critique. Sebbar se place toujours du côté des voix marginalisées et occultées, celle des enfants d'immigrés et des femmes issues de la diaspora maghrébine. Elle a réussit à déconstruire l'image idéalisée de la colonisation souvent exposée par les récits officiels français. Dans *La Seine était rouge*, et *Une Enfance dans la guerre*, elle raconte des épisodes souvent marginalisés et occultés, comme celui du 17 octobre 196. A travers cette déconstruction, Sebbar donne la parole aux personnes qui ont vécu cette tragédie en dévoilant les traumatismes cachés du colonialisme, et invite le lecteur à une réflexion sur les silences de l'histoire. Cette démarche de déconstruction s'inscrit dans ce que Pierre Nora nomme *« les lieux de mémoire* [1]», où l'écrivain fait recours à des références historiques afin de réanimer les mémoires individuelles et collectives oubliées et enfouies : *« les lieux de mémoire sont des fragments où se cristallise et se réfugie la mémoire »*[2] en faisant l'exploration de ces lieux de mémoire, nous voyons la forte volonté de Sebbar à rendre visibles les souffrances coloniales.

En outre, la mémoire personnelle pour Sebbar, joue un rôle crucial au niveau de l'interprétation, les personnages sebbariens portent en eux une version unique de l'Histoire, une mémoire personnelle fragmentée qui vient souvent pour compléter ou contredire le discours dominant, ce qui rend hommage à la diversité des expériences vécues en soulignant que l'histoire coloniale ne peut être réduite à un récit monolithique. Dans *Une enfance dans la guerre*, Sebbar met en évidence les souvenirs joyeux et douloureux d'une petite fille, de la guerre d'indépendance d'Algérie. La valorisation des souvenirs personnels selon Sebbar, s'avère d'une importance nodale, où chaque fragment apporte une lourde signification historique et une nouvelle perspective sur le passé.

L'approche critique sebbarienne ne se réduit pas aux injustices coloniales, mais elle repose sur une dimension nostalgique qui rend le discours plus complexe. Dans les écrits de Sebbar, la nostalgie englobe les moindres détails de la vie en Algérie ; les sons, les paysages, les lieux, les odeurs de l'enfance et la terre algérienne. Dans ce contexte, dans son œuvre fondateur des études postcoloniaux Homi Bhabha évoque la notion de *« nostalgie productive »*, [3]dans son concept d'hybridité culturelle, la nostalgie permet aux

[1] Ce projet en trois volumes explorant la façon dont les lieux, les objets et les traditions cristallisent la mémoire collective française. Pierre Nora introduit le concept de "*lieux de mémoire*" comme des points de référence où la mémoire collective se fige ou se réactualise.

[2] Nora, P. (1984-1992). Les lieux de mémoires (Vols.1-3). Paris : Gallimard.

[3] Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

personnes postcoloniaux de tisser des liens solides avec leurs pays natal malgré l'exil. En effet, la nostalgie devient un moyen de résistance à l'assimilation culturelle, empreinte d'un sentiment ambivalent et le reflet d'une histoire faite de contrastes.

Enfin, la réinterprétation du passé colonial chez Leila Sebba, invite les lecteurs à repenser toute l'histoire. En mobilisant la déconstruction des récits officiels dominants, en accordant une importance à la mémoire personnelle et en adoptant la nostalgie comme un acte de résistance. Sebbar donne une vision riche et détaillée du passé colonial à travers ses travaux et les personnages qu'elle met en lumière dans ses histoires. Cette approche met le lecteur dans une réflexion sur la coexistence des mémoires individuelles personnelles et collectives, donnant aussi de nouvelles perspectives sur les relations postcoloniales en repensant le passé avec les yeux du présent et en favorisant également la réconciliation entre héritage et critique.

Conclusion

Par une approche sensible et audacieuse, Sebbar lève le voile sur une mémoire coloniale souvent oubliée et enfouie, en donnant voix aux occultés et aux opprimés, à travers des dispositifs narratifs novateurs. Leïla Sebbar autrice franco-algérienne se distingue comme une figure emblématique de la littérature postcoloniale. Son engagement littéraire témoignage d'une quête infinie de la déconstruction des silences et des non-dits d'un passé douloureux et déchirant. Elle accorde une place importante aux mémoires personnelles à travers la polyphonie, la représentation des récits fragmentés et les symboles culturels. Le produit littéraire sebbarien est une invitation afin de relire d'une manière critique les méandres de l'histoire coloniale qui échappent aux récits officiels, en mettant en évidence les vies, les douleurs, les mémoires individuelles et fragmentées, et les questions intimes. Leïla Sebbar démontre que cette mémoire est souvent présente et nourrie par la diversité des expériences individuelles et collectives. La réinterprétation du passe que propose l'autrice donne lieu à une réflexion profonde sur l'identité postcoloniale. Sebbar montre que le processus identitaire n'était jamais fixe, mais il se construit et se déconstruit avec chaque génération, affecté par un passé empreint de douleur et d'oppression et s'enraciné dans un présent en constante évolution. Sebbar insiste sur l'importance d'embrasser une vision plus nuancée et plurielle de l'histoire coloniale, où chaque voix, même la plus marginalisée, joue un rôle crucial et peut et doit être entendue.

En réalisant ce travail, il nous s'avère que l'œuvre de Sebbar ne s'inscrit pas seulement dans la critique de la société et l'histoire coloniale, cependant elle constitue un pilier puissant pour la réconciliation et la résilience. Elle permet la compréhension de la question de l'identité contemporaine en confrontant les silences et les ombres du passé colonial, ainsi en reconnaissant les récits des marginalisées et des exclus. L'œuvre sebbarienne donne accès aux chercheurs

de la littérature francophone contemporaine, aux enseignants et aux lecteurs, d'explorer de nouvelles perspectives sur la littérature postcoloniale et favorise la nécessité d'une mémoire ouverte et inclusive.

En conclusion, les travaux sebbariens constituent une matrice inspirante et fondamentale, ils ne cessent de résonner et d'inspirer en offrant un fondement prolifique pour de futures recherches en littérature, notamment en comparaison avec d'autres écrivains travaillant sur le colonial et le postcolonial, ainsi les questions de la mémoire et de l'identité. Par son style unique et l'adoption de différentes approches narratives, Leïla Sebbar valorise les occultés et redonne vie aux mémoires personnelles et collectives enfouies, en élargissant le débat sur la quête et la construction identitaire dans le monde africain et francophone.

Références bibliographiques

- Aubry, A. (2022). *Leïla Sebbar, l'écriture e(s)t la vie*. *Cédille, Revista de estudios franceses*, 21, 547-558.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Chaulet-Achour, C. (2000). *Enfance, identité et écriture de soi*. *Revue des littératures francophones*, (12), 45-58.
- Delcroix, C. (1995). *Les enfants du silence : Des familles d'immigrés disent leur vie*. Paris : Bayard.
- Fanon, F. (1963). *Les Damnés de la terre*. Paris : François Maspero.
- Haddadi, M. (2010). *L'école et les identités ethniques en France : Un bilan critique des recherches*. *Revue internationale de sociologie*, 21(2), 255-270.
- Halbwachs, M. (1994). *La mémoire collective*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 33.
- Lallemand, S. (1993). *L'enfance inachevée: Plaisirs et misères de l'enfant en Afrique noire*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lécourt, D. (2005). *Enfance et identité dans la littérature contemporaine*. *Revue des sciences humaines*, (280), 85-99.
- Mangada Cañas, B. (2013). *Leïla Sebbar, l'écriture en français comme passage entre enjeux identitaires*. *Cédille, Revista de estudios franceses*, (9), avril 2013.
- Mitchell, C. (2005). *Leïla Sebbar, l'écriture en français comme passage entre enjeux identitaires*. *The French Review*, 78(4), 822-823. American Association of Teachers of French.
- Montier, J.-P. (2015). *Pour un partage du visible: Mes Algéries en France de Leïla Sebbar*. *Aletria, Revista de estudos de literatura*, 24 (2), 169-176.
- Nora, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire* (Vols. 1-3). Paris : Gallimard.

- Peretti-Watel, P. & Beck, F. (2009). *Les identités collectives en question : Enfance, jeunesse et genre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. London : Chatto & Windus, p. 9.
- Sebbar, L. (1981). *Fatima ou les Algériens au café*. Paris : Stock.
- Sebbar, L. (1984). *Le chinois vert d'Afrique*. Paris : Albin Michel.
- Sebbar, L. (1996). *La jeune fille au balcon*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.
- Sebbar, L. (1999). *La Seine était rouge : Paris, octobre 1961*. Paris : Éditions Thierry Magnier.
- Sebbar, L. (1999). *Les Algériens au café*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.
- Sebbar, L. (2003). *Je ne parle pas la langue de mon père*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.
- Sebbar, L. (2003). *Sept filles*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.
- Sebbar, L. (2004). *Mes Algéries en France*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.
- Sebbar, L. (2007). *L'arabe comme un chant secret*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.
- Sebbar, L. (2008). *Le silence des rives*. Tunis : Éditions Elyzad.
- Sebbar, L. (2009). *Le ravin de la femme sauvage*. Tunis : Éditions Elyzad.
- Sebbar, L. (2010). *Une enfance dans la guerre*. Saint-Pourçain-sur-Sioule : Éditions Bleu autour.

Violence, Altérité et Esthétique dans le roman de Fouad Laroui , *Ce vain combat que tu livres au monde*

Salma AFIFI
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah. Fès

Résumé

Nous ambitionnons dans cet article d'étudier la thématique de la violence dans le roman de Fouad Laroui *Ce vain combat que tu livres au monde*. L'écrivain francophone y dépeint la violence comme un phénomène polymorphe et universel, enraciné dans les tensions identitaires, les injustices sociales et les conflits historiques. La barbarie et les solitudes, notamment dans le contexte maghrébin, y occupent une place centrale, symbolisant une violence identitaire et sociale. L'écrivain met en valeur ainsi à travers des personnages allégoriques types les récits histoire. Si bien que ce sont les normes morales qui semblent être à la source de certaines formes de violence qu'elles semblent légitimer. À travers des personnages comme Ali Bouderbala, l'écrivain francophone nous est apparus mettre en exergue l'impact de l'exclusion sociale et du racisme tout en mettent en lumière la quête de réconciliation dans un monde fragmenté. Aussi, notre contribution a voulu imprimer dans sa réflexion cette incontournable interrogation quant à la représentation esthétiques de la souffrance chez l'auteur en se demandant dans quelle mesure Fouad Laroui, à travers son œuvre, parvient-il à représenter et déconstruire les diverses formes de violence — politiques, sociales ou identitaires — tout en proposant une réflexion critique sur leur légitimité et leurs répercussions dans un contexte globalisé ?

Abstract

In this article, we aim to explore the theme of violence in the work of Fouad Laroui, specifically through his novel *Ce vain combat que tu livres au monde*. Laroui portrays violence as a polymorphous and universal phenomenon, rooted in identity tensions, social injustices, and historical conflicts. Barbarism and isolation, particularly in the Maghrebi context, occupy a central place in the narrative, symbolizing both identity and social violence. The writer deconstructs historical narratives through allegorical characters, suggesting that it is moral norms that often serve as the source of certain forms of violence, which they appear to legitimize. Through characters like Ali Bouderbala, the Francophone author highlights the impact of social exclusion and racism while shedding light on the quest for reconciliation in a fragmented world. Additionally, the analysis brings forth an essential question regarding the aesthetic of suffering in Laroui's work: How does Fouad Laroui, through his writing, represent and deconstruct the various forms of violence—political, social, or identity-based—while offering a critical reflection on their legitimacy and consequences in a globalized context?

Keywords: Violence – Aesthetics – Critical Reflection – Globalized Context – Conflict – Alterity

Introduction

La violence est une thématique universelle et intemporelle. Elle transcende les frontières physiques, culturelles et historiques, oscillant entre nécessité sociale et tragédie individuelle. Dans toute sa complexité, elle constitue un phénomène qui interpelle. Nos tentatives de la définir et de la comprendre restent souvent inabouties. Ce caractère polymorphe dévoile une pluralité de perspectives où se croisent sociologie, psychologie, politique et esthétique littéraire.

L'œuvre de Fouad Laroui trouve tout son intérêt dans ce cadre, car l'écrivain explore dans ses romans les manifestations et les origines de la violence dans un espace culturel marqué par les tensions identitaires, les injustices sociales et les drames historiques. Son univers romanesque apparaît ainsi tributaire de réflexions historiques et philosophiques. Il nous ouvre la voie vers une relecture des conflits humains, des luttes de pouvoir et des quêtes identitaires, tout en offrant une lueur d'espoir grâce à des possibilités de réconciliation dans un monde fragmenté. Nous pouvons alors nous interroger : comment Fouad Laroui parvient-il, à travers son œuvre, à mettre en scène et à déconstruire les différentes formes de violence — qu'elles soient politiques, sociales ou identitaires — tout en nous incitant à réfléchir sur leur légitimité et leurs implications dans un monde globalisé

Perspectives sociologiques et littéraires

La violence est un phénomène complexe, insaisissable et multiforme. Fouad Laroui lui donne une signifiance qui s'inscrit dans une tradition littéraire qui intègre à la fois des approches historiques et sociologiques. Selon Michel Wieviorka,[1] la violence englobe des réalités aussi diverses que la délinquance, le crime, la révolution et la violence symbolique. Laroui prolonge cette réflexion en examinant l'interaction entre la violence physique et la violence symbolique dans ses récits. À travers des personnages et des situations historiques, il met en lumière la légitimation de certaines formes de violence dans des contextes politiques ambigus.

En tant que phénomène sociétal, la violence, s'exprime par l'entrisme d'une panoplie de formes divers et disparate si bien qu'elle échappe à une définition unique et arrêtée. Les agressions, les meurtres ou encore les attentats terroristes n'en sont que des exemples. Ces actes violents, bien que flagrants, ne suffisent pas à circonscrire l'ampleur de la notion. De nombreux chercheurs s'intéressent à des formes de violence transcendant les dimensions physiques et matérielles pour s'orienter vers des aspects symboliques et immatériels. Michel Wieviorka en donne une définition précise :

> *« Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massive ou*

[1] WIEVIORKA Michel, *La violence*, Ed. Pluriel, Paris, 2013.

distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs participations symboliques et culturelles. »[1]

Ainsi, nous pouvons voir jusqu'à quel point la violence recoupe un phénomène polymorphe qui résiste aux tentatives de définition unique. Elle se déploie sous diverses formes, allant de l'agression physique à des expressions plus subtiles comme la violence symbolique. Cette complexité rend son étude particulièrement délicate et impose une approche pluridimensionnelle.:

« Avant même de commencer à explorer les immenses territoires de la violence, nous devons en reconnaître la diversité. Le mot violence, en effet, s'applique à d'innombrables phénomènes ; il qualifie toutes sortes d'événements et de conduites, individuelles et collectives — la délinquance, le crime, la révolution, le massacre, l'émeute, la guerre, le terrorisme, le harcèlement, etc. Son spectre d'application peut être étendu presque à l'infini, notamment selon qu'on y inclut des dimensions morales, et pas seulement physiques, ou encore qu'on introduit, à la suite de Pierre Bourdieu, la notion de violence symbolique. »[2]

Cette hétérogénéité expliquée est tributaire des difficultés à définir la violence de manière exhaustive. Nous pouvons le voir ici, pour Wieviorka, la diversité des manifestations violentes témoigne de la nécessité d'une analyse multidimensionnelle, prenant en compte des critères historiques, culturels et symboliques. Une telle affirmation, émanant d'un sociologue, soulève des problématiques fondamentales auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui. Elle met en lumière la subtilité de la comparaison entre violence morale et violence physique, dans la mesure où l'acte violent est intrinsèquement lié au choix, à la volonté et à la responsabilité de l'individu, tout en s'inscrivant dans le contraste entre déterminisme social et décision individuelle. Il est par conséquent illusoire de donner une définition stable qui délimiterait le champ d'étude de la violence d'autant plus quand on l'interrogeant à partir de ses dimensions morale et symbolique dans le champ de l'analyse. Sur le plan éthique néanmoins, elle est liée à cette dichotomie : juste/injuste, bien/mal. Yves Michaud souligne que cette approche nécessite un élargissement des cadres d'analyse :

« Il est donc clair que la violence ne peut être appréhendée indépendamment des critères et des normes. Ceux-ci peuvent être institutionnels, juridiques, sociaux, quelquefois même personnels – selon la sensibilité, la vulnérabilité physique ou la fragilité

[1] *Ibid*, p.54,
[2] MICHAUD Yves, *La violence*, *La violence*, Que sais-je, 1ère édition 1986, paris. p, 10

psychologique des individus. Cette importance des normes se trouve dans l'élément de chaos, de déchaînement, de transgression, qui fait le caractère indéfinissable de la violence. »[1]

De ce fait, il est possible d'engager deux trajectoires dans l'étude de la violence : d'une part, elle il faudrait l'associer aux faits et des gestes humains ; d'autre part, elle est étroitement liée à la force et à la passion, comme le souligne l'étymologie du mot. En effet, *violence* dérive de *violentia*, signifiant "force brutale" ou "fureur". Michaud rappelle également que le verbe *violare* renvoie à l'idée de profaner ou de transgresser. Il relie ce concept à :

« Vis, qui signifie force, vigueur, puissance, usage de la force physique, mais aussi quantité, abondance ou caractère essentiel d'une chose. Le cœur de signification du mot vis est l'idée de force – et, plus particulièrement, de force vitale. »[2]

Cependant nous nous ne devons pas négliger le sens juridiques qui élargit notre approche de ce concept choisi pour cette étude. Celui –ci qui associe la définition de la violence à l'usage d'une force inouï dirigée contre un individu :

«Des actes par lesquels s'expriment l'agressivité et la brutalité de l'homme, dirigées contre ses semblables et leur causant des lésions ou des traumatismes plus ou moins graves.»[3]

Mais il faut le rappeler cependant, les actes de violence ne sont pas systématiquement considérés comme illégaux[4]. En effet, pour maintenir l'ordre et préserver la sécurité, certaines formes de violence sont jugées nécessaires et encadrées par le droit pénal. Dans ce contexte, le recours à la violence est soumis à des normes et à des règles strictes. Par ailleurs, chaque société dispose de normes socioculturelles spécifiques qui légitiment certaines formes de violence. Ainsi, un même acte de violence peut être perçu différemment selon les sociétés, variant en termes de valeur et de signification. Ce qui est toléré dans une culture peut être condamné dans une autre.

René Girard[5], quant a li nous rapporte une précision supplémentaire notoire dans cette sorte d'approche anthropologique de la souffrance liée à la violence ; Il nous rappelle que ce mal de notre époque est aussi vieux comme l'es le monde .En effet, depuis l'aube des temps, guerres, viols, massacres, assassinats et révoltes sanglantes ont jalonné l'histoire humaine. Cette

[1] Wieviorka, Michel, Op. Cit, p.14.
[2] MICHAUD Yves, *Op ; cit*, p. 8
[3] *Ibid*. p. 4 .
[4] Merle. R et Viru, A, *Traité de droit criminel, droit pénal spécial*. 2, Paris. Éditions Cujas. 1982, p. 1395.
[5] Girard René, *Mensonge romantique et la vérité romanesque* ? Éditions Grasset., 1962.

omniprésence explique pourquoi le thème de la violence est récurrent dans les domaines de la peinture, de la littérature et du cinéma, entre autres.

Ainsi, la violence s'inscrit donc au cœur des réflexions sur l'être humain et ses possibilités de communion avec son semblable soient elles entachées es de mal. C'est sous le signe de la violence, et au nom d'un "vivre ensemble", que Laroui se distingue comme un écrivain qui revisite l'Histoire pour en décrypter les origines des conflits et du mal, en lien avec l'époque contemporaine. Auteur francophone pour ne pas dire d'expression française nous invite dans son univers romanesque à assister à la mise en scène d'une violence souvent motivée, justifiée, légitimée, et parfois même naturalisée, sans réelle remise en question. Dans les régimes politiques, l'oppression exercée par le dominant est fréquemment occultée pour mieux être justifiée chez l'opprimé. Ce principe inégalitaire mène à l'élaboration d'un véritable code de conduite qui, bien qu'il ne soit pas nécessairement civique, est inévitablement empreint de violence.

Violence et migration chez Laroui

Les romans de Fouad Laroui sont imprégnés, en filigrane, du thème de l'immigration, source d'une violence identitaire. Laroui y décrit les défis rencontrés par les migrants dans des sociétés souvent hostiles, marquées par la xénophobie et l'islamophobie. Cette position critique de l'auteur illustre un parcours violent dont les conséquences sont tragiques et inévitables. Cependant, cette violence, telle qu'elle est représentée dans ses textes, n'est pas arbitraire. Elle s'explique par des raisons multiples : économiques, politiques, idéologiques, entre autres.

Dans sa représentation esthétique de la violence, Laroui soulève des interrogations majeures autour de l'Histoire dite "universelle". Cette Histoire, censée s'imposer à tous, se révèle problématique. Elle n'est universelle que de nom, car elle est plurielle par essence. Elle trouve sa validité dans le cadre d'un groupe, d'un imaginaire collectif ou encore d'une aire culturelle. Souvent falsifiée ou déformée, cette Histoire se transmet néanmoins de génération en génération, garantissant une certaine "constance". Cependant, lorsqu'on confronte les différentes versions des faits, la question de la vérité se pose inévitablement, interpellant à la fois les individus et les sociétés. C'est précisément ce travail de déconstruction des récits historiques que Laroui invite ses lecteurs à entreprendre.

Interpréter la violence ou les comportements violents qui émergent ces dernières années, devenant de plus en plus fréquents dans nos sociétés, constitue une entreprise délicate. Ces actes, souvent attribués à des individus en manque de repères et « inclassables »[1], selon Laroui, ne peuvent être appréhendés sous une seule perspective. Une telle approche serait non seulement vaine, mais également réductrice.

[1] Fouad Laroui, *D'un pays sans frontières* (Zellige, 2015) : essai

Traditionnellement, la reproduction des faits et des événements passés a été une tâche réservée aux spécialistes de l'Histoire, qui, qu'ils le veuillent ou non, adoptent souvent le point de vue des vainqueurs. Une représentation univoque des actes violents relatés dans les récits historiques demeure donc limitée et peu crédible, car l'Histoire admet une pluralité de sens. Laroui s'interroge également dans son œuvre :

> *« L'Histoire ? Au singulier ? Y en aurait-il une seule? Un seul récit du monde ? Et si nos malheurs venaient de l'emploi de cet article mutilé et qui ment ? L'Histoire… (la nôtre ou la vôtre?)* [1]

La polyphonie des voix dans l'Histoire engendre selon Laroui un éclatement identitaire. En abordant l'Histoire universelle, Laroui met de ce fait en scène des allégories représentant l'altérité manifestée par un groupe de personnages marqué par diversité interculturelle . Celle-ci n'est pas définie en termes de couleur de peau, mais en termes de croyances, de visions du monde et d'expériences. Ainsi, son texte est traversé par plusieurs voix et personnages (l'Arabe, le Beur, le musulman, l'Occidental, etc.), chacun apportant une perspective singulière sur un sujet souvent resté tabou.

A vrai dire, Fouad Laroui s'inscrit dans la lignée de prédécesseurs tels que Driss Chraïbi, Mohamed Dib, Abdellatif Laâbi, Mohammed Khair-Eddine et Abdelkébir Khatibi, qui ont exploré la violence sous des formes locales, puisanLa t leur inspiration dans les sociétés maghrébines. Leurs œuvres abordent des thèmes tels que la colonisation, la précarité, le patriarcat, le totalitarisme monarchique, la crise identitaire, l'exil et le bilinguisme. Cependant, Laroui élargit cette perspective en adoptant une vision globalisante et universelle. Dans sa démarche romanesque, il nous esquisse sur le plan esthétique un paradigme où coexistent une pluralité de voix : l'Arabe (qu'il soit Beur ou émigré), le musulman (pratiquant ou non pratiquant) et l'Occidental (agnostique ou croyant), le Français "de souche" et celui qui ne l'est pas. Laroui cherche à concilier ces identités apparemment opposées, tout en revisitant les modes de fabrication des imaginaires collectifs, qui peuvent être à la fois matrices d'unification ou de destruction des peuples.

Ainsi l'écrivain en sa qualité d'humaniste se donne comme objectif dans ses engagements éthiques ainsi de proposer ainsi une lecture interculturelle de l'altérité inhérente ainsi à une porosité entre des identité en perpétuelles confrontation à défaut, d'une communion pacifique. En élargissant son champ d'investigation, Fouad Laroui nous parait esquisser une esthétique romanesque mue d'un rêve universel où des civilisations historiquement antagonistes pourraient trouver un terrain d'entente et de coexistence harmonieuse.

[1] LAROUI Fouad, *Ce vain combat que tu livres au monde*, Editions Julliard, Paris, 2016, p.10.

La violence au cœur de l'expérience humaine

Que peut dire le romancier sur l'Histoire de, violence, ses origines et ses multiples manifestations ? La violence semble être au cœur de l'expérience historique des États et des sociétés humaines. Présente depuis toujours, elle constitue une part essentielle de la condition humaine, cautionnant souvent la domination et naissant de l'impuissance.

Laroui explore cette violence, non pas comme un critique ou un spécialiste, mais en tant qu'observateur curieux du sens et de la substance des choses. À travers son regard rétrospectif, il analyse un phénomène omniprésent, en lien avec les normes morales et politiques qui le sous-tendent. Il s'interroge sur les implications de la violence dans l'Histoire et propose une réflexion sur les moyens de transcender ses effets destructeurs.

En filigrane, l'univers romanesque de Fouad Laroui transparait comme un itinéraire qu'arpente un intellectuel assoiffé d'humanité dessinant dans son mensonge romantique une vérité romanesque où se croisent des personnages symbolisant un monde en désarroi car incapable de surmonter té le mal qui l'habite. Mais un espoir nait toujours au bout de notre lecture dans un mot de la fin ou l'espace dessiné par l'écrivain laisse entrevoir un monde, affranchi des frontières géographiques et historiques, illustre la vision de l'auteur d'une humanité capable de dépasser ses divisions pour se réinventer autour de valeurs communes.

Au firmament de sa fiction, Laroui, dans son regard rétrospectif porté la violence nous parait imprimer dans ses représentations de l'altérité des trous dan sa trame narrative de manière à laisser lecteur répondre à sa guise aux interrogations soulevées par la violence et les implications des différentes réponses qui lui proposés en amont comme assises fictionnelles. L'Histoire, présentée ainsi par l'auteur, devient une médiation interculturelle inavouable qui lui donne cette occasion de réfléchir sur l'acte de la violence dans un nouveau paradigme, encadré par des normes morales et politiques qui la définissent et la dirigent :

> *« Consignées dans les archives ou chuchotées dans une tente, à ces lignes tracées sur la carte, à ces accords qui n'en sont pas, à ces lettres qui disent ce qu'on veut et n'engagent que ceux qui les lisent, à ce trou noir massif autour duquel gravite le récit arabe – mais trou noir invisible par définition dans le récit européen. »*[1]

Ainsi l'approche esthétique de la violence, puisqu'il s'agit pour nous de l'étude des œuvres romanesque chez Laroui, n'a d'intérêt que si nous élaborons

[1] LAROUI Fouad , *op. cit* , p 44.

un protocole de lecture critique, qui se donne comme finalité de lever le voile sut les conditions fondamentales permettant de comprendre leurs mutations et leurs diverses manifestations dans nos sociétés, depuis le début du siècle jusqu'à nos jours. C'est dans l'esquisse de certains événements que se révèle le projet de quête et d'enquête mené par Laroui dans son œuvre romanesque. Ce roman, conçu, écrit et construit comme une sorte de laboratoire de recherche scientifique, présente des personnages qui incarnent un monde en miniature, où les frontières historiques et géographiques n'ont plus lieu d'être. En effet, le projet de Laroui est précisément de favoriser cette ouverture des mondes et des êtres les uns aux autres, afin de révéler ce qui est encore caché ou non-dit.

L'engagement de l'écrivain entre manière et matière

La diversité des versions historiques remet en question toute prétention à une vérité unique ou absolue. Elle donne lieu à plusieurs thèses qui, lorsqu'elles sont confrontées les unes aux autres, se transforment en antithèses, générant une série de questionnements qui parcourent le texte et en deviennent le fil conducteur. Laroui ouvre son récit de manière réfléchie à la limite didactique, en proposant une affirmation forte pour répondre à l'origine des drames et des malheurs dans le monde arabe : « Sykes-Picot, c'est l'origine d'un monde mal agencé, bancal, de guingois. C'est la genèse de nos malheurs… L'Histoire… »[1]

L'Histoire chez Laroui apparait donc comme source souvent des souffrances de l'homme. L En effet, écrivain met en lumière cette réalité en choisissant le substantif "genèse" dans l'ouverture de son roman *Ce vain combat que tu livres au monde*. Dans le chapitre *"Sir Mark et môssieur François"*, le terme renvoie, dans un premier temps, à l'idée de création du monde — en l'occurrence, le nôtre, façonné par les humains, peut-être à leur insu, mais générateur de malheurs. Toutefois, cette genèse n'a rien d'ontologique : elle désigne ici la création d'un artefact. Par ailleurs, le mot "genèse" évoque aussi le premier livre de l'Ancien Testament, qui relate la création du monde. Laroui semble faire un clin d'œil à l'un des enseignements fondamentaux de ces Écritures : « Au commencement… était la violence. »[2] Le parallèle établi entre Caïn et Abel — acteurs du premier crime de l'humanité — et les événements historiques analysés par Laroui est frappant. Cette violence originelle s'est propagée et transformée au fil du temps, adoptant des formes diverses et variées.

Nous sommes en droit cependant de nous interroger sur ces deux personnages Sykes et Picot [3]: pourquoi ce couple serait-il à l'origine des malheurs d'un monde en désarroi ? Face à ces questions, Laroui nous semble

[1] LAROUI Fouad , , *op. cit*, p. 22
[2] *Ibid*, p.56.
[3] Foucher, Michel. *Fronts et frontières : un tour du monde géopolitique*. 2e édition revue et augmentée, Paris, Fayard, 1991.

suggèrer subtilement dans une assise fictionnelle remarquable des représentation de personnages allégoriques mettant en exergue ce "couple maudit", lié par un simple tiret, une malédiction historique : « Ces syllabes qu'on crache comme une malédiction. »[1] Laroui avance que ces deux figures historiques ont joué un rôle déterminant dans la propagation de la violence entre l'Orient et l'Occident. Leur accord, gravé dans l'Histoire sous leurs noms, a scellé le partage des terres du Moyen-Orient, alors sous domination ottomane, entre la France et l'Angleterre. Cette répartition servait des intérêts mercantiles et impérialistes. Il décrit cette scène avec une ironie mordante :

« Non, Picot n'a sans doute pas été vulgaire, une main velue de maquignon posée sur une partie de la carte, éructant : "Ça pas touche, hein ! Bas les pattes, Sykes ! C'est à nous, ça, chasse gardée !"... Sykes n'a pas "parlé pétrole" ; on n'en était pas encore obsédés, à l'époque… même si l'Anglo-Persian Oil Company, fondée en 1909, faisait déjà des affaires là-bas, au moment où Sykes ralluma, gentleman jusqu'au bout des ongles, le cigare éteint de Picot. »[2]

La monstruosité est ici actantielle et devient l'expression d'une une violence fondatrice et fatidique, entraînant une cascade d'autres violences tout au long de l'Histoire. En décrivant la légèreté apparente des deux protagonistes et leur cupidité, Laroui nous parait mettre en lumière une cruauté qui n'est pas sans rappeler l'univers analysé par Mélanie Klein dans *La Psychanalyse des enfants*, inspiré des travaux de Freud :

« C'est une idée effrayante, pour ne pas dire incroyable, que celle qu'offre à notre esprit l'image d'un bébé de six à douze mois essayant de détruire sa mère avec ses dents, ses ongles, ses excréments et tout son corps, c'est-à-dire en utilisant tous les moyens que *Ibid* ses tendances sadiques mettent à sa disposition et que son imagination transforme en armes dangereuses**… »**[3]

Dans son essai *L'homo violens*, [4]Dadoun affirme, en se référant aux premières lignes de la Genèse, que la violence ne se limite pas au bannissement d'Adam et Ève du paradis, mais qu'elle se perpétue sur Terre. Il souligne que les hommes cherchent non seulement à dominer la nature, mais également leurs semblables. Il cite à cet effet le passage biblique : « Remplissez la terre et soumettez-la ; dominez sur les poissons de la mer, les oiseaux du ciel… »[5]

Pour Dadoun, ces injonctions divines peuvent être perçues comme une incitation implicite à la violence :

---

[1] *Ibid. p. 23.*
[2] *Ibid.24-25*
[3] [3] DADOUN Roger, *Violence : essai sur l'homo violens*, Hatier, 1993, p.14..
[4]KLEIN Mélanie *, La psychanalyse de l'enfant* (1932), P .U.F. 1959.
[5] *Ibid.*, P.5

> *« Ne peut-on saisir là quelque chose comme une violence ontologique, qui fixe et enferme l'homme dans son statut de créature soumise – aussi "seigneuriale" soit-elle – au pouvoir absolu, infini du créateur ? Ne voit-on pas à quels terribles, démesurés efforts l'humanité doit se livrer pour habiter – si telle est sa vocation originaire – ce lieu d'être octroyé par Dieu ? »*[1]

Dadoun, soulève ici des interrogations essentielles sur la relation entre l'homme, Dieu, et la violence implicite dans les injonctions divines. Cette citation est dense et pourrait être analysée sous plusieurs angles. Voici une proposition d'analyse. Il est possible ici de la violence ontologique dans la mesure où Dadoun introduit la notion de "violence ontologique", qu'il semble définir comme une violence inhérente à l'essence même de l'être humain. Une telle violence semble reliée à l'homme, en tant que créature de Dieu, soumis à une structure de pouvoir absolu, ce qui l'enferme dans une relation de dépendance et de soumission. En qualifiant cette soumission de « violence ontologique » , l'auteur lève le voile sur l'aspect intrusif et contraignant de cette relation : l'homme semble pris dans une configuration existentielle qui le prive de liberté ontologique, l'empêchant de s'épanouir et de trouver une communion humaniste dans l'altérité.

Il faut lire dans l'expression « créature soumise au pouvoir absolu, infini du créateur » une allusion à une vision théologique classique de Dieu, mais ici, elle est imprimée sous un angle critique. La soumission à Dieu est décrite comme une forme de domination qui place l'homme dans un état de servitude, dans un rapport asymétrique et irréductible. Dadoun semble suggérer que cette relation hiérarchique rend l'homme prisonnier de sa condition existentielle de telle manière à l'enfermer dans une « violence » qui n'est pas seulement physique mais foncièrement existentielle et psychologique.

La souffrance inhérente à la violence et au mal qui habite l'homme parait dans l'univers romanesque de Laroui répondre à cette approche de Dadoun selon laquelle l'humanité doit "se livrer à des efforts terribles et démesurés" pour "habiter ce lieu d'être octroyé par Dieu". L'homme, bien qu'étant une créature de Dieu est en effet est confronté chez cet écrivain francophone au un défi existentiel s'il veut vivre selon la volonté divine. Se dessine alors chez Laroui une tension entre la vocation originelle de l'homme et la difficulté de l'existence humaine sous une autorité divine écrasante. D'où donc l'inexcitable mal qui habite en l'homme qui le pousse à la violence dans son rapport à l'artérite. D'où transparait encore chez Laroui les personnages allégoriques de Laroui ce conflit entre la soumission imposée par un pouvoir absolu et les désirs

[1] DADOUN Roger, *Violence : essai sur l'homo violens*, Hatier, 1993, p.14.

humains de liberté et d'autonomie peut être interprété comme une forme de violence symbolique inhérente à la nature même de l'existence humaine.

Dans cette plongée dans les méandre de la souffrance existentielle empreinte de mal, la violence chez Laroui est poussé jusqu'au paroxysme de l'insoutenable, à la lisière de la barbarie nourrit illutée par des actes violents commis par des djihadistes, tels que ceux de Daesh, ,:

« Deux ans après les attentats contre Charlie Hebdo et l'Hyper Cacher, quinze mois après le massacre du Bataclan et des terrasses parisiennes, huit mois après Nice et Saint-Étienne-du-Rouvray, les chiffres des actes racistes, publiés ce mercredi par le ministère de l'Intérieur, étaient très attendus. Après avoir franchi pour la première fois le seuil des 2000 actes en 2015, dans le sillage des attentats djihadistes, le bilan total fait état de 1125 actes en 2016, en repli de 44,7 %. »[1]

Nous puons voir jusqu'à quel point la violence engendre ici un cercle vicieux où chaque acte de violence devient une réponse à un précédent, amplifiant ainsi une spirale de contre-violences.

Tout compte fait, la xénophobie, le racisme et l'islamophobie, couplés au rejet systématique de l'altérité, ne se limitent pas à de simples manifestations de haine chez Laroui . Ils incarnent également une peur existentielle de l'autre, perçu comme une menace à l'équilibre identitaire. L'écrivain, quant à lui, à ce devoir semble-t-il de montrer comment l'injustice, l'humiliation et la marginalisation peuvent pousser les individus à la violence, qu'elle soit subie ou infligée. À travers sa création fictionnelle qui n'est pas moins vrai que le réel lui-même, il démontre que la violence ne résulte pas seulement d'une souffrance individuelle, mais qu'elle est aussi une réponse aux structures sociales et politiques qui la perpétuent.

Conclusion

En ambitionnons de mettre en lumière les thématiques de la violence, de l'altérité et de l'esthétique dans l'œuvre de Fouad Laroui, nous avons tenté de lever le voile sur la manière dont Fouad Laroui déconstruit les dynamiques de domination et les tensions identitaires dans un contexte de rencontre interculturel ou ses personnages deviennent de véritables allégories à la condition de l'homme. Laroui nous invite à réfléchir sur les mécanismes qui légitiment la violence, qu'elle soit physique, symbolique ou systémique, tout en révélant ses implications profondes sur les relations humaines et la construction identitaire. Par l'entremise d'une approche esthétique critique, Fouad Laroui nous a semblé dépasser les frontières géographiques et historiques pour offrir une vision universelle de la condition humaine, marquée par les luttes, les

[1] *Ibid.*, p.46.

oppressions et les quêtes de sens. Au final, son œuvre- *Ce vain combat que tu livres au monde* peut être lu comme une ouverture vers des possibles de réconciliation, où le dialogue et l'empathie pourraient triompher dans un monde fragmenté. Son roman, est néanmoins un exemple fictionnel palpable qui confirme que la littérature reste l'ultime espace pour réinterroger et repenser les enjeux ambivalents de la violence dans notre époque.

Références bibliographiques

- DADOUN Roger, *Violence : **essai sur l'homo violens***, Paris : Hatier, 1993.
- Girard René, *Mensonge romantique et la vérité romanesque* de par **Éditions Grasset**., 1962.
- KLEIN Mélanie, *La psychanalyse de l'enfant* (1932), Paris : PUF, 1959
- LAROUI Fouad, *Ce vain combat que tu livres au monde*, Editions Julliard, Paris, 2016.
- MERLE. Roger et VITU André, A, *Traité de droit criminel, droit pénal spécial*, Vo 2, Paris : Cujas, 1982.
- MICHAUD Yves, *La violence*, Paris : Point Delta, 2010.
- WIEVIORKA Michel, *La violence*, Ed. Pluriel, Paris, 2013.

La création littéraire dans L'insomniaque de T.B. Jelloun: Exploration des procédés stylistique liés à la Mort »

Khalid ASSOU
FLSH de Béni Mellal, Université Sultan Moulay Slimane

Résumé

Cet article se plonge dans une analyse approfondie de la représentation de la mort au sein du roman *L'insomniaque* de Tahar Ben Jelloun, figure éminente de la littérature maghrébine. L'étude explore avec minutie les techniques stylistiques déployées par l'auteur, dévoilant comment il insuffle une vie singulière à la mort à travers des images, des métaphores et des symboles d'une grande richesse sémantique. L'objectif sous-jacent donc est de décrypter les multiples dimensions et implications de la mort explorées par Ben Jelloun dans son récit. De plus, l'article souligne l'importance des liens entre le langage, la création littéraire et l'interprétation des textes. Elle incite le public à une réflexion critique sur la manière dont ce thème complexe est abordé, les encourageant à saisir les multiples significations et interprétations qui en résultent. Ainsi, Ben Jelloun met en relief l'importance cruciale de la création littéraire dans l'exploration de cette thématique complexe et incite délicatement ses lecteurs à une réflexion approfondie sur la signification et les implications de la mort au sein de la littérature maghrébine.

Mots-clés: Mort, L'insomniaque, Techniques stylistiques, Littérature maghrébine, Création littéraire.

I. Introduction

1.1. Présentation de l'œuvre

Dans *L'insomniaque*, Tahar Ben Jelloun nous plonge dans l'esprit d'un scénariste marocain accablé par l'insomnie. Publié en 2019 et réédité en 2020, ce roman explore les ravages de cette souffrance, où l'inutilité des traitements et les nuits sans fin dégradent peu à peu le narrateur. En quête de sens, il perçoit dans le meurtre une issue tragique. L'auteur, au-delà de la narration, interroge l'identité, la culture, la religion et la politique, offrant une réflexion profonde sur la condition humaine. À travers une prose poétique et incisive, il révèle toute la richesse de son génie créatif (Cammaréri, 2012). La « mort », dans ce contexte, apparaît comme une thématique centrale, miroir des tourments du narrateur. Ainsi émerge la problématique : Comment Tahar Ben Jelloun, à travers les procédés stylistiques déployés dans *L'insomniaque*, confère-t-il à la mort une dimension singulière, et en quoi cette représentation enrichit-elle une réflexion plus vaste sur la condition humaine et la création littéraire dans la littérature maghrébine ?

En plongeant dans les abîmes de la mort, Tahar Ben Jelloun, au fil d'un réseau de métaphores éclatantes et de symboles polysémiques, déploie une méditation lumineuse sur l'identité et l'existence. *L'Insomniaque*, enraciné dans un terreau culturel foisonnant, s'érige en jalon majeur de la littérature maghrébine, révélant le trépas comme prisme essentiel pour sonder l'âme humaine. Par cette œuvre, Ben Jelloun affirme donc l'éclat universel de son art, où chaque mot vibre d'une profondeur inouïe.

1.2. La mort dans la littérature maghrébine d'expression française

Dans la littérature maghrébine d'expression française, la mort surgit, omniprésente et multiforme, comme un « leitmotiv » profond. Si peu d'écrivains en font l'alpha et l'oméga de leur œuvre, nombreux sont ceux qui s'en emparent pour sonder l'âme humaine. Albert Camus, par exemple, en fait un pilier de sa réflexion existentielle (Manga, 2017). D'autres, mus par les bouleversements de leur époque, relient la mort à l'identité et à la mémoire, en interrogeant la justice et le destin (Déjeux, 1980). Ainsi, chaque exploration, qu'elle soit biologique, philosophique ou sociale, éclaire un pan de cette réalité inéluctable. Ces perspectives, aussi nombreuses que complémentaires, peuvent être ainsi catégorisées :

Perspective biologique

Cette perspective étudie la mort d'un point de vue scientifique, se focalisant sur les processus et manifestations physiques liés à la fin de vie. À ce propos, plusieurs romans maghrébins d'expression française ont abordé des éléments comme la dégradation du corps, la maladie, la vétusté ou les conséquences biologiques de la mort. Un exemple se trouve dans *Chanson douce* de Leïla Slimani (2016, p.13) :

> *Le bébé est mort. Il a suffi de quelques secondes. Le médecin a assuré qu'il n'avait pas souffert. On l'a couché dans une housse grise et on a fait glisser la fermeture éclair sur le corps désarticulé qui flottait au milieu des jouets. La petite, elle, était encore vivante quand les secours sont arrivés. Elle s'est battue comme un fauve.*

L'auteure introduit une perspective biologique dès le début avec la phrase-incipit « *Le bébé est mort*. », soulignant l'inévitabilité de la mortalité. Cette approche directe met en lumière le caractère incontestable de la mort, se concentrant sur son aspect biologique. L'extrait explore ensuite les conséquences physiques de la mort du bébé, détaillant les éléments tangibles tels que la housse grise et les traces de lutte sous les ongles de la petite fille. Ainsi, Slimani explore la mort en mettant en avant son aspect inéluctable et en décrivant ses conséquences physiques, invitant les lecteurs à réfléchir sur la nature biologique de l'existence humaine et sur la confrontation inévitable avec la fin.

Perspective philosophique

La perspective philosophique, quant à elle, explore la signification existentielle de la mort. Ce genre de romans interroge la condition humaine, l'absurdité de l'existence, la recherche de sens et les questionnements métaphysiques qui surgissent face à la fin de vie. Ces romans peuvent aborder des thèmes tels que l'existentialisme, le nihilisme[1] tel qu'il est définit par Friedrich Nietzsche, la quête de vérité et les différentes conceptions philosophiques de la mort. Un exemple significatif s'offre à la considération, émanant d'un passage du roman *La Chute* d'Albert Camus (1965, p. 106), lequel exemplifie de manière distincte cette perspective :

> *Mais sur les ponts de Paris, j'ai appris moi aussi que j'avais peur de la liberté. Vive donc le maître, quel qu'il soit, pour remplacer la loi du ciel. […] La mort est solitaire tandis que la servitude est collective. Les autres ont leur compte aussi, et en même temps que nous, voilà l'important.*

Dans cet extrait, Camus met en lumière la lutte entre la liberté et la soumission, où la crainte de l'indépendance se mêle au besoin de se plier à une autorité. La solitude de la mort se heurte à la servitude partagée, formant ainsi un tableau du paradoxe de la condition humaine. Cette méditation s'inscrit dans une quête désespérée de sens face à l'absurde, où l'individu, dans sa fuite de la solitude existentielle, cherche refuge et sens dans la communion collective.

Perspective religieuse

La perspective religieuse explore la mort à travers les croyances et les doctrines spirituelles. Rituels funéraires, au-delà, réincarnation, jugement dernier ou salut sont mis en lumière. Ces romans offrent une réflexion sur la foi, la destinée humaine et l'espérance après la mort. Nous pensons par exemple à un extrait du roman *Le sommeil du juste* de Mouloud Mammeri (1969, p. 11) qui correspond à cette perspective:

— Qui a créé le mal ? Le père ne répondit pas.

— Qui a créé la terre, les sept cieux, les prophètes, le paradis, les vertueux,

les sages, les croyants ? Oui, qui a créé l'amour et la vertu et la grâce?

— Dieu, dit le père.

[1] **«** Le nihilisme représente un état pathologique intermédiaire (pathologique est l'énorme généralisation, la conclusion qui n'aboutit à aucun sens) : soit que les forces productrices ne soient pas encore assez solides, soit que la décadence hésite encore et qu'elle n'ait pas encore inventé ses moyens. » Nietzsche (2011, p. 12)

— Et l'enfer, Satan, les larmes, la douleur et la mort qui les a créés?

Mais c'est Dieu, le même Dieu de bonté et de miséricorde. Pourquoi ?

Dans cet extrait, le fils remet en question cette idée en se demandant pourquoi un « Dieu bon et miséricordieux » aurait créé la douleur et la mort. Il exprime son scepticisme quant à la nécessité de l'épreuve des âmes et remet en cause les motivations divines, offrant ainsi une introspection sur le sens de la mort dans un cadre religieux.

Perspective psychologique

La perspective psychologique se penche sur les aspects émotionnels, cognitifs et individuels de la mort. Ces romans explorent les réactions psychologiques face à la perte, le deuil, le traumatisme, la peur de la mort ou la confrontation à sa propre mortalité. Ils peuvent également aborder des thèmes tels que la quête de l'identité, les regrets ou les remises en question qui émergent face à la fin de vie. Colette Fellous, dans son roman *Calypso* (1987), met en lumière, à travers le personnage de Lolly, la complexité de la perception psychologique de la mort. L'affirmation de Lolly selon laquelle « la mort ne peut passer inaperçue » (p. 89) constitue une critique acerbe de la représentation médiatique, souvent édulcorée, de la finitude humaine. Son angoisse existentielle, associée à un besoin paradoxal de transgression et de rire, révèle la profonde ambivalence des sentiments éprouvés face à la mort, contrastant ainsi avec la superficialité des discours ambiants.

Perspective sociale et culturelle

La perspective sociale et culturelle examine la mort à travers les normes, valeurs et pratiques d'une société. Les romans maghrébins abordent les rituels funéraires, tabous et traditions, éclairant ainsi comment chaque culture donne sens à cette réalité universelle. Un extrait du roman *Les amants désunis* d'Anouar Benmalek (1998, p. 51) illustre cette perspective :

> *Chaque homme est un ensemble de morts : la mort de l'enfance, de l'adolescence, du premier amour, de l'âge mûr et de tant d'autres choses encore. Pour Jaourden, à cette minute précise, c'est son enfance morte depuis longtemps qui crie : « Je t'en prie, ô je t'en prie ! Donne-moi la parole, je t'en supplie. rien qu'un instant, rien qu'une minute, que je respire encore un tout petit peu… »*

Cet extrait envisage la mort comme une succession de morts symboliques, reliant le passé au présent et la mémoire à l'identité. La voix de l'enfance, suppliant d'être entendue, incarne cette lutte pour maintenir la vie face à la mort. En effet, les écrivains maghrébins, à travers divers prismes, offrent une vision nuancée de la mortalité, tissant une tapisserie complexe où se mêlent traditions, modernité et visions personnelles de la mort. Et comme le

souligne Lagab (2021, pp. 135–146), chaque lecteur, avec ses propres bagages culturels et expériences, est invité à tisser sa propre interprétation de ces récits, révélant ainsi la richesse infinie et la complexité du discours littéraire.

II. Approche stylistique de la Mort dans *L'insomniaque*

2.1. Le langage et le lexique au service de la narration

La concision est un trait marquant du style de Ben Jelloun dans *L'insomniaque*. Des phrases brèves, incisives, comme « Fallait-il que je tue pour vaincre l'insomnie ? » (Ben Jelloun, 2020, p. 13), confèrent au récit un rythme soutenu et une intensité dramatique. En employant un langage de connotation[1] riche et suggestif, Ben Jelloun parvient à créer une atmosphère onirique et angoissante qui imprègne tout le roman. Dans ce contexte, Bourkhis (2000, p. 183) souligne que l'écrivain jouit d'une grande liberté pour manipuler le langage et créer des effets stylistiques originaux. Et dans *L'insomniaque*, cette liberté se manifeste par une utilisation précise du lexique, qui contribue à façonner la perception du lecteur et à renforcer l'atmosphère particulière du roman.

Sous un autre prisme, le « Je » narratif nous plonge au cœur des ténèbres d'une insomnie abyssale. Les mots, choisis avec soin, deviennent autant de tessons d'un miroir brisé, reflétant les tourments d'un esprit en proie à d'insondables abîmes. Le champ lexical du sommeil, hanté par les « nuits blanches » et les « souffrances », se mêle à celui de la mort, évoqué par des termes tels que « insomnie du mourant » ou « soins palliatifs ». Cette juxtaposition morbide souligne l'étroite corrélation entre la privation de sommeil et la finitude humaine, un thème qui trouve un écho dans la condition médicale de Tony[2] et dans la maladie d'Alzheimer[3] évoquée au fil du récit.

Le narrateur, pris dans les mailles d'un doute existentiel : « Fallait-il que je tue pour vaincre l'insomnie ? », oscille entre culpabilité et quête de rédemption. La richesse lexicale du roman, mêlant termes médicaux précis et expressions familières, témoigne d'une volonté de saisir toutes les nuances d'une expérience subjective. Les « mécréants », les « sourates du Coran » côtoient les « magouilles » et les « fornications », dans un kaléidoscope linguistique qui reflète la complexité de l'âme humaine. L'énumération minutieuse des tentatives pour dompter le sommeil (Triple vitrage, draps d'un excellent coton, …etc.) souligne l'obsession morbide du protagoniste, transformant son lit en un champ de bataille contre l'insomnie.

---

[1] Le langage de connotation se réfère à l'utilisation de mots ou de phrases qui évoquent des associations émotionnelles, culturelles ou subjectives, au-delà de leur sens littéral. Cela va au-delà du langage descriptif neutre et peut influencer les perceptions et les réponses émotionnelles du lecteur ou de l'auditeur.

[2] C'est un ami du scénariste.

[3] Chapitres 8, 14 et 34 de *L'insomniaque*.

2.2. Figures de style et images poétiques

2.2.1. Figures de style

En fait, *L'insomniaque* de Tahar Ben Jelloun est un roman qui plonge profondément dans les sentiments complexes liés à la mort et à l'insomnie, grâce à un usage habile de différentes figures de style, de mots ou de pensée[1], qui enrichissent l'expérience de lecture en amplifiant l'impact émotionnel et en suscitant une réflexion profonde sur les thèmes explorés.

Dans le premier chapitre, l'*hyperbole* est employée de manière percutante lorsque le narrateur déclare audacieusement : « J'ai tué ma mère. » Cette exagération dramatique accentue la gravité de l'acte et crée une tension immédiate, plongeant le lecteur au cœur de l'intrigue dès les premières lignes. L'hyperbole, dans ce cas, permet une expression directe et sans détour des émotions intenses entourant cet acte tragique du narrateur.

L'auteur (Ben Jelloun, 2020, pp. 13-14) recourt à une *métaphore* pour exprimer son désir de se libérer de sa femme toxique :

> *Ma femme pourrait faire l'affaire. Si j'étais un peu moins lâche, je convoquerais l'ange Azraël pour qu'il m'en débarrasse. Elle souffre d'apnée du sommeil. Il lui suffirait de prolonger cette suspension du souffle d'une minute ou deux et la mort surviendrait.*

L'ange Azraël est traditionnellement considéré comme l'ange de la mort dans certaines croyances. En comparant symboliquement Azraël à une entité qui pourrait le débarrasser de sa femme en mettant fin à sa vie, l'auteur exprime son désir de se débarrasser de cette relation néfaste.

Dans le même sens, l'hyperbole est utilisée dans le chapitre 14 où le narrateur exprime l'ampleur de la tranquillité qu'il a obtenue grâce à ses stratagèmes pour améliorer son sommeil. En déclarant que cela lui faisait « en tout six ans de tranquillité » (2020, p. 85), il exagère la durée de cette tranquillité afin de souligner l'importance qu'elle revêt pour lui. Cette exagération met en évidence le contraste entre les difficultés qu'il a rencontrées auparavant et le sentiment de satisfaction qu'il éprouve par la suite grâce à ses actions.

[1] Les figures de mots, en rhétorique, manipulent le sens et la fonction des mots pour susciter des effets expressifs. Les figures de pensée, quant à elles, englobent des postures rhétoriques, telles que l'ironie, la menace, ou le doute, qui reflètent des mises en scène psychologiques sans nécessairement altérer la syntaxe.(Suhamy, 2000, pp. 10-11)

Un autre exemple de métaphore se déploie dans le chapitre 8, où les deux frères malades urinent inconsciemment. La métaphore du liquide jaune qui s'écoule dans le salon met en relief la perte de contrôle physique, renforçant ainsi le thème de la dégradation liée à la maladie, comme le souligne le passage suivant dans le chapitre (Ben Jelloun, 2020, p. 46) : « Les deux hommes venaient d'uriner sans s'en apercevoir. Un liquide jaune ruisselait dans le salon. Il était temps de les emmener faire leur toilette dans la salle de bains ». L'auteur crée une image visuelle frappante qui évoque à la fois la vulnérabilité et le déclin des deux hommes.

L'ironie est également présente dans le récit, ajoutant une couche de complexité aux thèmes abordés. Lorsque le narrateur mentionne que la mort de sa mère a été considérée comme une *belle* mort car elle est survenue pendant son sommeil sans souffrance (2020, p. 12) : « Les gens disaient « elle a eu de la chance ! Mourir dans son sommeil, ça c'est une belle mort ». Je hochais la tête et répétais après eux « […] oui, elle a eu une belle mort, elle n'a pas souffert ». Cette figure de style se manifeste dans la dissonance entre la perception générale et la réalité du narrateur, qui, tout en étant responsable de la mort de sa mère, trouve une certaine satisfaction dans cette situation. Cela suscite des interrogations quant à la nature subjective de la beauté de la mort et aux jugements que nous portons sur les actions d'autrui.

Dans le chapitre 7, l'utilisation de l'antithèse est présente lorsque le narrateur se demande comment les autres peuvent confondre l'amour avec le désir de nuire (Ben Jelloun, 2020, p. 38) : « Comment pouvaient-ils confondre l'amour et cette volonté de nuire ? Comment penser qu'aimer c'est harceler, poursuivre de sa hargne une personne qui a été proche ? ». Cette opposition entre l'amour et la volonté de nuire met en évidence le contraste entre les attentes sociales associées à l'amour et la réalité de la relation destructrice du narrateur avec sa femme.

En effet, l'échantillon de figures de style analysé précédemment ne saurait épuiser la richesse stylistique de l'œuvre. Le roman foisonne d'autres procédés rhétoriques, plus ou moins explicites, que l'auteur a savamment mis en œuvre pour intensifier l'impact émotionnel de son récit et susciter une réflexion profonde chez le lecteur. Cette profusion de figures de style témoigne de la virtuosité de Ben Jelloun et de son souci d'offrir au lecteur une expérience esthétique intense.

2.2.2. Images poétiques

Dans son œuvre, Tahar Ben Jelloun déploie un art littéraire captivant, se concentrant sur la création d'images poétiques à travers une manipulation ingénieuse de la langue. Comme souligné dans la citation suivante (Bourkhis, 2000, p. 57):

> *Pour ce faire, T. Ben Jelloun installe dans son langage de nouveaux rapports sémantico- syntagmatiques, organise différemment sa chaîne phrastique et élabore continuellement des images qui, parce qu'inédites, Originales, percutantes et relevant du fantastique, frappent, enchantent et maintiennent présente à l'esprit du décodeur l'idée que le message qu'il déchiffre procède d'un code linguistique particulier et que l'essentiel pour l'encodeur (T. Ben Jelloun) n'est pas d'utiliser la langue, mais de la transformer pour qu'elle puisse, à son tour, transformer le monde.*

L'auteur réinvente les rapports sémantico-syntagmatiques et élabore des images percutantes et fantastiques, transcendantes des normes linguistiques. Dans *L'insomniaque*, ces images enrichissent la narration tout en suscitant de vives sensations. Ainsi, la scène intense et choquante du matricide (Ben Jelloun, 2020, p. 11) : « J'ai tué ma mère. Un oreiller sur le visage. J'ai appuyé un peu. Elle n'a même pas gigoté. Elle a cessé de respirer. C'est tout. Ensuite j'ai dormi, longtemps, profondément », associe l'oreiller à un acte de violence, générant tension et horreur. De même, l'image poétique « J'ai dû dormir des heures, car j'ai fait de nombreux rêves très beaux, lumineux, colorés, parfumés » (2020, p. 11) évoque un contraste saisissant entre le sommeil réparateur et le trouble émotionnel du protagoniste. La métaphore des « rideaux épais et tirés » (2020, p. 12) symbolise son isolement et un retrait du monde, tandis que l'attente de la mort par sa demi-sœur est figurée par l'image poétique : « Elle l'attend comme s'il allait sonner chez elle, et lui demander poliment de se préparer pour le dernier voyage », suggérant une transition sereine vers l'au-delà.

En somme, il apparaît clairement que Ben Jelloun, à travers ces images poétiques, a créé une atmosphère singulière dans le roman, évoquant des émotions intenses et suscitant des images mentales vibrantes. Il enrichit l'expérience de lecture en invitant le lecteur à s'immerger dans l'univers émotionnel et imaginaire du narrateur, tout en conférant une dimension esthétique à son récit grâce à un génie créatif et artistique.

III. Le *Moi* et le *Ton* narratif dans *L'insomniaque*

3.1. L'écho intime du *Moi* jellounien

Dans *L'insomniaque*, la construction narrative se déploie avec une finesse particulière autour de la thématique de la mort. Elle est habilement réalisée par Ben Jelloun en adoptant une perspective narratologique à la première personne, créant ainsi une expérience quasi-autobiographique. Cet aspect rejoint la réflexion du Professeur Ahmed Raqbi[1] dans ce passage (2005, pp.21-29):

[1] Ahmed RAQBI était un professeur de l'enseignement supérieur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Ibn Zohr d'Agadir - Maroc.

Chez les écrivains marocains d'expression française, notamment chez Tahar Ben Jelloun, l'autobiographie se manifeste sous des aspects variés et revêt le caractère individuel et social à la fois. […] *L'auteur est souvent caché dans sa fiction ; sa voix se dédouble, se multiplie pour devenir celle de tous les autres. Elle est le support de toute la société.*

En fait, ce « Moi » occulté, révélé par l'auteur lui-même dans une interview accordée à Bernard Lehut[1] sur RTL où il commente L'insomniaque : « Par exemple, cette nuit, à 5h du matin, j'étais encore en train de tourner dans la maison, j'arrivais pas à dormir. Mais je vis avec. » (RTL, 2019) façonne l'exploration de la mort dans le récit. Cette identification entre narrateur et protagoniste, renforcée par la focalisation à la première personne, plonge le lecteur au cœur des pensées et émotions du narrateur. Elle offre ainsi une perspective subjective unique, transformant la narration en une immersion psychologique et une introspection sur les nuances de la finitude humaine (Raqbi, 2005, p. 21).

3.2. Le *Ton* narratif dans *L'insomniaque*

Dans *L'insomniaque*, le « Ton narratif » teinté de comique[2] tel que révélé par l'auteur lui-même, est une composante essentielle qui donne une couleur distinctive à l'ensemble du récit. Ben Jelloun manie habilement une diversité de tons tout au long de l'œuvre pour créer une atmosphère complexe et captivante. Ainsi, dès le début, le ton froid et détaché du narrateur lorsqu'il relate le meurtre de sa mère, établissant ainsi une dissonance émotionnelle troublante. Cette indifférence apparente crée un contraste saisissant avec l'acte violent décrit, suscitant un malaise qui persiste tout au long de l'histoire.

Au fil des chapitres, le ton évolue, oscillant entre le sombre, l' « introspectif » (L. Atkinson et al., 1993/1994, p. 755), le troublé et le « cynique[3] », reflétant ainsi les pensées, les émotions et les perceptions de l'auteur. Il semble que l'auteur fasse preuve d'un certain cynisme, notamment à

---

[1] Bernard Lehut est un écrivain et animateur de radio et de télévision français. Il est connu pour son rôle d'animateur de l'émission culturelle « Laissez-vous tenter » sur RTL, qu'il anime depuis plus de 20 ans.

[2] C'est ce qu'a déclaré T.B. Jelloun lors d'une interview télévisée sur la chaîne France 24 : « *En fait, la nuit m'angoisse beaucoup. C'est pour ça que je ne dors pas bien. Ça fait longtemps que je voulais traiter ce sujet et je ne voulais pas le traiter de manière grave ni dramatique. Je me suis dit que pour un sujet comme celui-là, il faut peut-être un peu de dérision, un peu d'humour. Et c'est pour ça que j'ai fait mon premier roman comique.* » France 24 (2019).

[3] Le terme *cynique* fait référence à « *l'École cynique, école philosophique fondée par Antisthène (5ème- 4ème siècle av. J.-C.) dont les membres opposaient la nature, dont ils se réclamaient, à la science et aux conventions sociales, et affectaient une vertu austère et une attitude provocatrice. […]* ». (Dictionnaire de L'Académie Française en ligne, s. d.).

travers les pensées et les actions du protagoniste. La narration des événements, en particulier concernant le meurtre de sa mère, est dépeinte avec détachement et sans remords. Le protagoniste décrit ses actes meurtriers avec une indifférence apparente et une certaine fascination pour le passage de l'écriture de scénarios de meurtre à leur mise en œuvre réelle. De plus, l'auteur explore les recoins psychologiques du narrateur, exposant ses pensées morbides, ses désirs de vengeance, et son désespoir face à l'insomnie. Ces variations tonales ajoutent une profondeur psychologique au protagoniste et intensifient le mystère entourant ses motivations. Par ailleurs, L'auteur déploie l'humour noir lorsqu'il décrit la réaction du protagoniste face aux commentaires sur la mort de sa mère. Au lieu de souffrir, il leur répond sarcastiquement, acceptant l'idée d'une « belle mort » sans souffrance (Ben Jelloun, 2020, p. 12). Cette ironie souligne l'absurdité de la situation, offrant une réflexion détachée sur la mort. De même, le narrateur exprime sa frustration face à son incapacité de dormir : « […] Bref, absolument rien ne pouvait empêcher le sommeil de m'emporter dans son sillage. Mais j'étais privé de ce don. Le sommeil ne venait plus» (Ben Jelloun, 2020, p. 12). Par ces nuances de ton, Ben Jelloun immerge le lecteur dans une exploration de la psyché tourmentée du protagoniste, modulant le suspense, la vengeance et l'introspection.

IV. L'effet-personnage et froideur des dialogues dans *L'insomniaque*

4.1. Analyse de l'effet-personnage dans *L'insomniaque*

En s'appuyant sur les concepts de Vincent Jouve[1] dans *L'effet-personnage dans le roman* (1998), nous observons comment L'insomniaque de Tahar Ben Jelloun déploie habilement des techniques littéraires liées à la Mort. Jouve souligne que « l'ensemble des relations qui lient le lecteur aux acteurs du récit » (1992, p. 109) influence les pensées du lecteur, et dans ce roman, l'auteur manipule ces relations pour plonger le lecteur dans une narration où la mort devient omniprésente. Dès l'incipit, le narrateur révèle avoir tué sa mère, provoquant un choc qui interroge la morale et l'humanité, un procédé similaire à celui de *L'Étranger* de Camus : « Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. » Cette introduction à la Mort suscite une réflexion sur la vie et la réalité. L' « effet-personne » (1998, pp. 93-94) apparaît alors dans l'attrait que le narrateur exerce sur le lecteur, capturant son émotion et renforçant l'impact de la Mort. Cette identification avec le personnage principal permet de ressentir ses dilemmes comme les siens, consolidant l'efficacité de l'effet-personne. L' « effet-personnel » (1998, p. 92) se manifeste par l'influence des personnages sur le lecteur, qui, bien que confronté à des actes controversés, les perçoit comme des instruments stratégiques, suscitant des réflexions profondes.

[1] C'est un universitaire français. Il est Professeur de littérature française à l'université de Reims Champagne-Ardenne. Il effectue également des recherches en théorie littéraire, théorie de la lecture et littérature française du 20ème siècle.

Enfin, l' « effet-prétexte[1] » (Jouve, 1998, p. 152) se déploie avec la transgression des normes sociales par le protagoniste, notamment le meurtre de sa mère, qui incite le lecteur à explorer les fantasmes refoulés liés à la Mort. Par ces procédés, les actions du personnage principal deviennent un miroir des désirs inexprimés du lecteur, l'entraînant dans une réflexion sur les ténèbres de la nature humaine.

4.2. Une froideur des dialogues

Les dialogues dans L'Insomniaque, empreints de formalité, d'ironie et de froideur, accentuent le sentiment de distance et d'aliénation du protagoniste. Manquant souvent d'émotion, ils créent une froideur émotionnelle entre les personnages. L'ex-femme de l'insomniaque lui lance : « Pour dormir, il suffit de le vouloir » (Ben Jelloun, 2020, p. 33). Privilégiant des termes pratiques, les personnages privilégient la résolution de problèmes à l'expression d'émotions (2020, p. 35). Ces dialogues révèlent l'incapacité des personnages à se connecter émotionnellement, renforçant ainsi l'isolement du protagoniste, comme illustré par cet exemple :

J'ai ouvert, c'était ma femme, rayonnante, avec un sachet de croissants à la main.

« Où étais-tu ?

— En boîte !

Cela donne l'impression que les personnages sont plus préoccupés par la résolution de leurs propres problèmes que par leurs relations avec les autres. Dans le deuxième chapitre, le scénariste envisage la possibilité de tuer sa femme (2020, p. 13-14). Il décrit cette idée de manière détachée et presque banale, comme s'il s'agissait d'une simple tâche à accomplir. Le ton est froid, sans émotion, comme si le personnage ne ressentait ni remords ni culpabilité à l'idée de commettre un meurtre. Le dialogue dans le troisième chapitre (2020, p.19) est également empreint d'un ton ironique : « L'infirmière m'a glissé à l'oreille : " Sa famille n'appelle plus que pour savoir s'il a rendu l'âme, ils attendent l'héritage…" ».

Dans l'extrait suivant (2020, p. 48) :

> *Il m'a posé des questions sur ma famille, mes origines et surtout il m'a demandé plusieurs fois si j'étais juif. Je lui répondais non mais cela le mécontentait. Il*

[1] Les prétextes narratifs, selon Vincent Jouve, désignent les actions des personnages utilisées comme justifications pour explorer des thèmes profonds, tels que des questionnements moraux ou psychologiques, et pour aborder des aspects complexes de la condition humaine. Les personnages agissent ainsi comme des catalyseurs de réflexions plus larges.

voulait que je sois juif. Au bout de dix fois, agacé, j'ai fini par lui répondre par l'affirmative. Là, furieux, il m'a hurlé : « Mais où est ta kipa ? Pourquoi ne la portes-tu pas ? T'es un mauvais juif, espèce de musulman ! »

« Espèce de musulman » était dans sa bouche une insulte. Il m'a dit :

Sans les juifs, je n'aurais jamais fait d'affaires. Ils sont excellents et tordus, mais je dois avoir moi-même un peu de sang juif parce que je suis plus tordu qu'eux. C'est pour ça qu'on s'entendait bien. Depuis qu'ils sont partis, je me sens bien seul. Quelle mouche les a piqués de nous abandonner ainsi ?

Le dialogue entre le vieillard et le narrateur est glacial. La répétition insistante des questions sur l'identité religieuse crée une tension palpable. Le vieil homme, indifférent aux réponses, montre son absence d'empathie. Le ton direct et incisif, avec des termes comme « mauvais juif », accentue la distance. Ces mots révèlent les préjugés du vieillard et font de l'identité religieuse un point de discorde. Le monologue intérieur du vieillard, dévoilant son indifférence envers le narrateur, met en lumière les conflits d'identité et les préjugés religieux présents dans la scène.

V. Conclusion

Dans L'Insomniaque, Tahar Ben Jelloun explore la mort à travers des images saisissantes et des métaphores vibrantes, transformant ce thème universel en une réflexion profonde sur la condition humaine. En combinant symboles énigmatiques et procédés stylistiques maîtrisés, l'œuvre invite à dépasser les clichés et à saisir les multiples dimensions de la mort, tout en exposant la puissance transformatrice de la littérature. L'analyse menée met en lumière la façon dont l'auteur navigue dans les méandres de l'existence, offrant une approche critique et introspective qui interroge nos perceptions et nos rapports à la finitude. Par sa sensibilité rare et son talent indéniable, L'*insomniaque* s'affirme comme un joyau littéraire qui laisse une empreinte durable, enrichissant ainsi notre compréhension de la mort et de l'âme humaine.

Bibliographie

Livres

- BEN JELLOUN, T. (2020). *L'insomniaque* (2e éd.). Gallimard. (Œuvre originale publiée en 2019)
- BENMALEK, A. (1998). *Les amants désunis*. Calmann-Lévy.
- BOURKHIS, R. (2000). *Tahar Ben Jelloun, la poussière d'or et la face masquée : approche linguistique*, Coll. Critiques littéraires, L'Harmattan.

- CAMMARÉRI, C. (2012). *La création littéraire*. Dans : , C. Cammaréri, *Amour maternel ou sublimation de femmes: Des écrivaines interrogent altérité, maternité et création* (pp. 185-207). Toulouse: Érès. https://www.cairn.info/amour-maternel-ou-sublimation-de-femmes--9782749216409-page-185.htm
- CAMUS, A. (1965). *La Chute*. (2e éd.). Prentice-Hall. (Œuvre originale publiée en 1956)
- DÉJEUX, J. (1980). *Littérature maghrébine de langue française : introduction générale et auteurs* (3e éd.). Naaman.
- FELLOUS, C. (1987). *Calypso*. Denoël.
- JOUVE, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses Universitaires de France - PUF.
- L. Atkinson, R., C. Atkinson, R., E. Smith, E., & J. Bem, D. (1994). *Introduction à la psychologie* (3e éd.). Les Éditions de la Chenelière. (Œuvre originale publiée en 1993)
- MAMMERI, M. (1969). *Le sommeil du juste*. PLON.
- MANGA, C. (2017). *Les sources du thème de la mort dans l'écriture d'Albert Camus : une analyse de la triple mimèsis* [Mémoire de master, Université de Bergen]. https://hdl.handle.net/1956/17246
- NIETZSCHE, F. (2011). *Le Nihilisme européen*. Fayard/Mille et une nuits.
- SLIMANI, L. (2016). *Chanson douce*. Gallimard.
- SUHAMY, H. (2000). *Les figures de style*. Coll. « Que sais-je ? », n° 1889, (9e éd.). Presses Universitaires de France - PUF. (Œuvre originale publiée en 1981)

Articles

- FRANCE 24. (2019, 10 avril). *Les insomnies de Tahar Ben Jelloun* [Vidéo]. Youtube.
- https://www.youtube.com/watch?v=RG_pYd7-ckE&ab_channel=FRANCE24
- JOUVE, V. (1992). *Pour une analyse de l'effet-personnage*. Littérature, (85), 103-111. DOI: https://doi.org/10.3406/litt.1992.2607
- LAGAB, N. (2021). *L'imagination dans la littérature, outil de conscience ou de création ?* Synergies Algérie, (29), 135–146. https://gerflint.fr/synergies-algerie
- RAQBI, A. (2005). *Le Moi masqué de Tahar Ben Jelloun*. Dalhousie French Studies, 70, 21–29. http://www.jstor.org/stable/40799343

Vidéos

- RTL. (2019, 13 janvier). *"Les Livres ont la parole" : "L'Insomnie", de Tahar Ben Jelloun* [Vidéo]. Youtube.
- https://www.youtube.com/watch?v=sX7ZTOYBNuE&ab_channel=RTL

Dictionnaire

- Dictionnaire de l'Académie Française. (s. d.). *Cynisme*. Dictionnaire de l'Académie Française en ligne, 9ème éd., Consulté 11 janvier 2024, à l'adresse : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C54

La place de la langue française dans le patrimoine linguistique marocain

Hafid KHETAB
ENCG Université Ibn Zohr-Agadir
Loubna LARAICHI
FLSH Université Ibn Zohr-Agadir

Résumé

Ayant fait l'objet depuis l'indépendance de toute une batterie de décisions et initiatives pour limiter au maximum son intervention dans la vie quotidienne des marocains et ce à tous les niveaux administratifs, éducatifs, intellectuels…, le français est resté plus que jamais une langue plus présente et de plus en plus utilisée. La politique d'arabisation n'a fait que valoriser davantage son (français) positionnement sur l'échiquier linguistique national. « En fait, le français, loin de disparaître, s'enracine au fil des ans dans la société marocaine mais sous un continuum de variétés diversement vécues »[1]. Fait-il partie du patrimoine linguistique national ?

Mots cles : Le français - sociolinguistique – patrimoine – langue – plurilinguisme – enseignement.

Abstract

Since independence, numerous decisions and initiatives have been undertaken to minimize its presence in the daily lives of Moroccans at all administrative, educational, and intellectual levels. Yet, the French language remains more present than ever and increasingly utilized. The policy of Arabization has only served to further enhance its position on the national linguistic landscape. « In fact, far from disappearing, the French language is becoming more deeply rooted over the years in Moroccan society, albeit within a continuum of diverse experiences». Does it constitute a part of the national linguistic heritage

Keywords: French**,** Sociolinguistics, Heritage, Language, Multilingualism, Education.

Introduction

« *La langue est un élément profond de l'humanité et est essentielle pour l'expression et pour la transmission de génération en génération de nos identités culturelles, de nos histoires et de nos valeurs* »[2]**,** a déclaré le Portugais José Felipe Moraes Cabral, vice-président de l'Assemblée générale de l'ONU**.**

[1] Op-cit. BENZAKOUR Fouzia.

[2] SOLYM Clément (2008), « ONU : défendre et protéger le patrimoine linguistique mondial » in www.actualitte.com.

Les langues sont plus qu'un simple moyen de communication. C'est un outil d'échange et de transmission de savoir et de culture.

Au Maroc, plusieurs langues et variétés linguistiques partagent la scène linguistique nationale. Ces langues sont l'arabe standard, l'arabe marocain ou darija, l'amazigh, le français, l'anglais et l'espagnol ; elles ne sont pas toutes logées à la même enseigne. En effet, « elles ne sont pas en usage ou reconnues par les institutions de manière équivalente »[1].

Lorsque l'on parle de patrimoine linguistique, les langues amazigh et arabe sont les mieux placées pour en faire partie.

Au fil des siècles et des événements, ces deux langues ont accompagné tout ce qui a fait l'histoire et la culture du Maroc. Elles sont une partie de cet ensemble des biens, matériels ou immatériels, ayant une importance artistique et/ou historique certaine pour ceux ou celles qui ont habité ce pays et qui ont participé de loin ou de prés à son évolution à travers les temps.

La langue française est au Maroc depuis plus d'un siècle. Langue du colonisateur, elle fut imposée aux marocains comme langue officielle jusqu'à l'indépendance où elle fut détrônée au profit de la langue arabe qui était devenue pour l'occasion langue officielle du pays.

Qu'en est-il du français ? Quel usage, quelle fonction et quel statut pour cette langue ? Est-elle assez ancrée dans la réalité marocaine pour « l'approcher » voire « l'intégrer » à ce patrimoine linguistique national ?

a- Le plurilinguisme au Maroc

Notre pays se caractérise par une situation linguistique marquée par une mosaïque multiculturelle. Il s'agit d'un brassage de langues nationales et de langues étrangères. La coexistence de ces langues a permis aux marocains au fil des années de s'en servir pour communiquer et de donner par l'occasion naissance à de nouvelles variétés et mélanges.

« *L'interaction entre ces différentes langues donne lieu, selon les usagers, à des pratiques diverses parmi lesquelles on distingue : le monolinguisme, le bilinguisme, le trilinguisme et le quadrilinguisme. Une interaction certes riche, mais qui renvoie à une réalité complexe* »[2].

La particularité de ce plurilinguisme, c'est qu'il a permis aux marocains de disposer dans leurs usages de communication quotidienne de plus d'une langue et variété pour s'exprimer. Toutefois, le choix de telle langue ou telle

[1] ZIAMARI Karima et Jan Jaap De Ruiter (2015), « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques ». Publié dans le Le Maroc au présent p. 441-462, in http://books.openedition.org/cjb/1068.

[2] **MAJDI Taoufik (2009), «**Interculturalité et aménagement linguistique au Maroc **» in** *Synergies Algérie n° 8 - 2009 pp. 149-157. P : 51. (3)(4)*

variété est généralement tributaire des conditions sociales ainsi que des lois qui régissent le marché linguistique. En effet, la maitrise de plus d'une langue varie selon les individus, leur niveau culturel et intellectuel, leur appartenance sociale et économique…Ainsi, les pratiques linguistiques sont plus importantes et plus variées chez certaines catégories sociales bien situées sur l'échelle sociale. Chez ces catégories, le recours à des formes bilingues, trilingues et quadrilingues sont monnaie courantes. Par contre, plus on descend dans cette échelle, plus « une sorte de monolinguisme (berbère/arabe dialectal), pratiqué surtout par des femmes, des jeunes enfants et des vieux n'ayant jamais résidé dans un milieu urbain ou n'ont pas eu la chance d'être scolarisés »[1] est observée.

L'intérêt de cette présence multilingue et multiculturelle est qu'elle renvoie à une représentativité que les locuteurs usagers de ces langues ont de leur quotidien et de ce qui les entoure et fait leur quotidien comme l 'écrivait Humboldt, « Chaque langue propose une représentation linguistique du monde[2] »,

Les comportements des marocains lors de leur prise de parole font que l'on se retrouve avec une diglossie, un bilinguisme ou enfin un plurilinguisme. La situation de communication est généralement décisive en matière de choix de la pratique linguistique à suivre.

Ces dernières années, le Maroc a opéré un changement dans sa politique linguistique. Le referendum de juillet 2011 a permis d'approuver une nouvelle Constitution. Cette dernière a donné lieu à une révision du statut des langues dans notre pays et notamment l'amazigh qui a vu son statut prendre une nouvelle tournure en matière de reconnaissance sur le plan officiel.

« L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazigh constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception (extrait de l'article 5).»[3].

Pour Karima Ziamari *et Jan Jaap De* Ruiter, cette officialisation ne les situe pas au même niveau. En effet,

> *« L'arabe est « la » langue officielle, tandis que l'amazigh est « une » langue officielle. D'autant plus que le terme « patrimoine » relève du registre symbolique. L'amazigh est figé dans l'idée d'un héritage que partagent les Marocains »*[4].

[1] *Ibid*, MAJDI Taoufik.
[2] Chabrolle-Cerretini, Anne-Marie. « Une approche théorique de la diversité des langues ». *La vision du monde de Wilhelm von Humboldt*, ENS Éditions, 2007, https://doi.org/10.4000/books.enseditions.6373.
[3] Op-cit. ZIAMARI Karima
[4] Op-cit. ZIAMARI Karima.

Mais cette démarche devait être encore concrétisée par l'adoption d'une loi organique. La loi définit notamment l'emploi de la langue amazigh dans l'administration, les collectivités territoriales et les services publics, son enseignement dans les écoles, son usage dans l'information et la communication, la création culturelle et artistique.

L'une des conséquences les plus notables de son officialisation a été l'apparition de l'alphabet tifinagh sur les bâtiments publics, au côté de l'arabe et du français.

Parmi les autres points concernant l'aspect linguistique évoqués par le texte de la nouvelle constitution, il y a celui en rapport avec les variétés en usage et notamment le hassani, langue parlée au sud du Maroc et en Mauritanie. Le texte fait mention aussi des parlers et expressions culturelles mis en usage dans notre pays. L'arabe dialectal n'a pas été, lui, oublié puisque dans la dite constitution il a été question de

> *« La reconnaissance, aussi minime soit-elle, de certaines langues vernaculaires ou maternelles, ce qu'aucune autre Constitution n'avait fait auparavant, même si elle ne nomme pas explicitement la darija »*[1].

Autre point notoire apporté par la nouvelle constitution, c'est son positionnement par rapport, entre autres, aux langues dites étrangères. L'Etat tout en proposant une politique linguistique qui répond et exprime les identités et cultures du pays devra œuvrer aussi dans l'amélioration de « l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde […] (extrait de l'article 5). »[2].

Tout l'intérêt de cette nouvelle constitution réside dans son approche globale de la situation linguistique nationale. Le Maroc par cette nouvelle constitution confirme par cette reconnaissance la diversité linguistique et culturelle qui caractérise ses différentes composantes.

b-Qu'en est-il du français ?

Le français durant toute la période coloniale fut langue officielle du colon. Sa propagation s'est faite à travers les contacts avec la population locale (commerce, affaires administratives, domestiques…) et par l'école. L'enseignement dispensé dans sa totalité en français lui a permis de conforter sa position en tant que langue officielle et aux marocains de se familiariser avec son usage.

---

[1] *Idem.* ZIAMARI Karima

[2] Benitez Fernande **Montserrat, Catherine** Miller**, Jan Jaap** de Ruiter**, Youssef** Tamer **(dir.)** (2013)**,** *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIè siècle. (Volume 2),* Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 304 p. 24.

Après l'indépendance, le Maroc s'est engagé dans une politique de récupération de tout ce qui a été refoulé et mis à l'écart pendant la période coloniale.

Parmi les décisions prises dans ce sens, nous notons, entre autres, la mise en place d'une politique linguistique dite arabisation qui vise à redorer le blason de la langue arabe.

L'arabisation est cette politique engagée par l'Etat qui pour des motivations identitaires veut permettre à l'arabe de remplir pleinement son rôle de langue officielle du pays. Sa mise en application lui a valu à plusieurs fois d'être revisitée et reformée pour la réajuster et faire en sorte qu'elle soit plus appropriée dans sa conception mais aussi dans sa réalisation pour mieux accompagner l'évolution du pays et de sa population.

Cette politique d'arabisation est supposée établir une certaine égalité de chance pour les élèves fréquentant le système scolaire national et permettre une meilleure acquisition du savoir dispensé. Pourtant après plus de trente années de son application, l'arabisation semble s'écarter de ses objectifs de départ et n'est plus que l'ombre d'elle-même. C'est l'échec total que cela soit dans sa conception ou dans toutes les réformes qui ont visé sa remise en forme. Moulay Ismail Allaoui, ancien ministre en charge de l'Education Nationale dans le gouvernement d'Abderrahman El-Youssoufi du 14 mars1998 au 6 septembre 2000, en réponse à la question : « En parlant de bêtise, l'arabisation, en était-ce une selon vous ?»[1] avait trouvé que « l'arabisation, telle qu'elle a été réalisée, oui indéniablement»[2].

C'est dans le domaine de l'enseignement que sa pratique a fait couler beaucoup d'encre et a suscité de nombreuses réactions qui sont pour le moins qu'on puisse dire défavorables à sa continuité et à son maintien.

> *« Plus d'une trentaine de ministres se sont succédés à la tête de l'Education Nationale, sans qu'aucun d'eux ne soit jugé sur son bilan. Des projets sont également menés sans que les résultats ne fassent l'objet d'évaluation.[3] »*

Le journal l'Economiste a titré son supplément du 23 février 2016 : **«** Arabisation, la grande chimère **»**[4]. Dans l'article consacré à ce sujet, A. Nazih nous donne les résultats d'un travail de recherche commun entre l'Université de

---

[1] **NAZIH Ahlam (2015), « Nous sommes dans une terrible impasse ! » in** www.leconomiste.com**, Edition n°4499, 20 avril 2015.**

[2] *Idem.*

[3] *Idem.*

[4] NAZIH Ahlam (2015), « Ecole publique : tais-toi et récite » in supplément de l'Economiste mardi 17 mars 2015 Edition n° 4484, p : 15.

Mohammed V et celle de l'Alabama portant sur l'arabisation et essentiellement pour l'enseignement des sciences. L'étude a concerné un échantillon représentatif d'enseignants et élèves appartenant au privé et au public. Elle s'est étalée sur une période de 8 mois (entre avril et décembre 2015).

Les résultats sont édifiants. Ils confirment « L'échec patent de la politique d'arabisation(…) absence d'un travail d'adaptation terminologique aux sciences, non adhésion des universités,.. »[1]. Autre constat dégagé par cette étude, c'est l'annonce faite au sujet de leur niveau de compétence en langue arabe. Prés de la moitié des élèves le trouvent moyen, et pratiquement le quart se dit faible. Une grande partie de ces élèves et notamment ceux du privé semblent moins préoccupés par leur faible maitrise de la langue arabe. Et pour cause comme le précise un élève du privé « je n'en aurai pas besoin après le baccalauréat, pourquoi donc devrais-je m'évertuer de l'apprendre »[2].

L'arabisation est mise en pratique pour limiter, entre autres, la propagation du français. Mais vu le constat fait ici et là, cette politique est aujourd'hui un facteur qui repositionne positivement cette dernière sur la scène linguistique nationale et la confirme comme langue de réussite sociale et professionnelle.

Apparemment, tout ce qui fait l'échec de l'arabisation constitue, en parallèle, une raison de plus dans la revalorisation du français. C'est le cas par exemple de cette absence de continuité dans l'application de l'arabisation dans le supérieur. En effet, sa mise en pratique dans le domaine de l'enseignement n'a concerné que le primaire, le collège et le lycée. Cette manière de faire a beaucoup nuit à la langue arabe et a dévalorisé son statut auprès des élèves mais aussi des parents qui la voient comme un frein à une possible ascension de leurs enfants dans l'échelle professionnelle et par là sociale. Cette perception des choses est d'autant plus vraie lorsque l'on se rend compte que toutes les formations et filières scientifiques, technologiques…se font en français. Les décideurs font de la politique d'arabisation pour faire de

> *« L'arabe un sous-produit culturel, un erzats de formation, juste bon pour l'alphabétisation des masses et l'octroi d'une qualification subalterne. La maitrise des langues étrangères, particulièrement le français et l'anglais, étant toujours le passeport vers une formation supérieure et un formidable faire-valoir professionnel et social. »*[3].

---

[1] *Idem.*

[2] **NAZIH Ahlam (2016), « Apprentissage des langues. Arabisation la grande chimère » in Supplément de l'Economiste, Edition n° 4714, mardi 23 février 2016. P : 10.**

[3] *MANSOUR Abdellatif (1999), «* Le consensus mou ».Publié dans le « MarocHebdo » le 08 - 10 – 1999 in www.maghress.com.

c-Le français et le patrimoine linguistique national

Le français ne peut prétendre à se comparer à l'arabe et à l'amazigh qui sont les langues maternelles des marocains et qui constituent par excellence le patrimoine linguistique national.

Pourtant, il y a certains indices qui contrebalancent cette idée et permettent de reconsidérer cette vision des choses.

Nous allons examiner certains domaines où le français peut se permettre d'être l'équivalent de l'arabe dialectal et de l'amazigh.

1-Enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire n'est plus seulement une étape passagère qui aurait comme objectif de familiariser l'enfant au cadre scolaire et de le préparer par une « petite formation » faite dans les manières les plus simples. Au contraire, elle est aujourd'hui plus qu'une modeste inscription. C'est une phase décisive quant à l'orientation, et préparation à l'avenir des petits. Le type d'établissement, la nature de l'enseignement qui y sont donnés, la langue mise en communication avec les enfants, le coût mensuel... sont autant de critères qui à chaque rentrée scolaire, s'imposent aux parents lorsqu'il s'agit de les inscrire dans un établissement préscolaire.

Les écoles maternelles privées bénéficient de beaucoup plus de liberté, puisqu'il n'existe pas ou pas encore de programmes officiels pour l'enseignement préscolaire. Les écoles ont dés lors toute latitude pour fixer les règles d'usage des langues qui leur sont propres. Le français est évidemment très privilégié, afin que les enfants de 4 à 6 ans soient en immersion. Il n'est pas rare que les enseignants expliquent que le recours à l'arabe en classe est, sinon interdit, du moins activement découragé.

Entre des crèches de 100dhs par mois et d'autres à 1000dhs et plus selon les quartiers, les villes, la langue utilisée et le type d'enseignement dispensé, le choix des parents est fait. Pour Houdaifa,

> *« Les obstacles à la réussite scolaire commencent très tôt, bien avant l'école. Mieux, les compétences en matière de langues vont de pair avec une préscolarisation précoce et de qualité. Idem pour le bilinguisme : plus tôt un enfant sera exposé à plusieurs langues, meilleur sera son apprentissage »*[1].

Et d'ajouter « plus on passe de temps dans le préscolaire de qualité, plus l'enfant a de chance de réussir son parcours scolaire et académique »[2].

[1] HOUDAIFA Hicham (2011), « Crèche à 150 DH, crèches à 1500 …le miroir des inégalités sociales » in La vie Eco du 11/11/2011, p : 9.
[2] *Idem.*

Pour d'autres parents, l'enseignement préscolaire relevant des missions étrangères au Maroc est un choix qui marque et les conforte dans leurs appartenances sociales et leur réussite professionnelle. C'est une certaine image sociale qu'on cherche à maintenir et à faire Valoir.

Défendre cette image peut aller parfois jusqu'à l'acharnement. C'est le cas des parents qui cherchent à mettre leurs petits dans le préscolaire relevant du système français comme le signale Mouna Azzeddine dans Famille actuelle :

> *« L'acharnement de certains parents marocains à voir leurs enfants réussir au test d'entrée à la Mission française est souvent sans commune mesure »*[1]. *Il faut dire qu'inscrire ses enfants à l'école maternelle de la Mission est un vœu que beaucoup de parents cherchent à réaliser c'est pourquoi certains d'entre eux n'hésitent pas à inscrire leur petits dans des jardins d'enfants qui en plus de l'apprentissage normal, les préparent au test de la mission française. D'autres parents engagent une éducatrice spécialisée dans la préparation des petits pour ce genre de « concours ».*

Pourquoi il y a test, justement ? Michel Pur, coordinateur des établissements français au Maroc, nous apprend qu'il y a

> *«Actuellement 20000 élèves sont inscrits dans les établissements d'enseignement français au Maroc la capacité d'accueil de ces établissement est fixée, nous ne pouvons en aucun cas l'augmenter »*[2].

Faire subir à ses enfants ce test répond chez les parents à un besoin de leur permettre de bien asseoir les bases d'une réussite de leur parcours scolaire et par la suite celui professionnel. Mais au-delà de ces raisons, c'est toute une autre langue autre que l'arabe dialectal ou l'amazigh qui rentre dans l'éducation de ces petits et qui devient au fil de leur apprentissage à ce stade de l'enseignement leur « langue maternelle ». A l'intérieur ou à l'extérieur de la maison, elle est la langue de communication et les parents l'utilisent le plus possible pour permettre à leurs enfants de s'y « familiariser » et de s'y identifier.

Le français n'est plus une simple langue d'enseignement, outil de transmission d'un savoir mais c'est toute une autre identité linguistique dans laquelle se reconnaissent et se retrouvent un ou des groupes sociaux bien situés sur l'échelle sociale marocaine. Si les petits enfants s'y mettent et que toute une

[1] IZDDINE Mouna (2004), « Jardins d'enfants. L'école avant l'école, guide des parents », in Famille Actuelle n° 36, mars, p : 60.
[2] *Idem*.

pratique de cette langue se fait dans la quasi-totalité des lieux et situations du quotidien par l'ensemble des membres de la famille, cela témoigne d'une nouvelle réalité linguistique, qui même limitée comme certains aimeraient le faire croire et qui, au fil des années, s'installe et s'amplifie vu qu'elle n'est plus réservée aux classes sociales dites hautes mais aussi à celles moyennes.

Il est vrai que l'on est ici à un certain niveau social bien défini et que le contexte matériel et intellectuel de la famille est décisif pour garder un certain train de vie et permettre aux enfants d'aller jusqu'au bout dans leur apprentissage et leur maitrise du français. Il va de soi que le parcours scolaire se poursuivra dans cette langue et sera couronné par des études supérieures qui donneront accès à une situation professionnelle bien préparée. Ce français qui prend une place prépondérante dans l'ensemble de la communication quotidienne de ces enfants que cela soit à la maison, à l'école ou à la rue et qui va par la suite les accompagner jusqu'à ce qu'ils se trouvent en situation professionnelle peut-il rester seulement confiner dans un statut qui ne lui correspond pas ? N'est-il pas plus qu'une langue à statut « étranger », « secondaire »… ?

2-L'économie, la communication …

Aujourd'hui au Maroc, nombreux sont les secteurs qui fonctionnent en français.

L'économie, les médias, le commerce, les communications avec l'étranger… sont dans une large mesure dominée par l'usage du français.

L'essentiel pour nous ici, c'est de rappeler combien le recours à cette langue dans certains domaines de la vie active de notre pays notamment ceux tournés vers la modernité, les sciences et les nouvelles technologies est entré dans cet habitus linguistique des marocains. L'absence de l'arabe standard ne choque plus.

Les formations, les séminaires, les conférences, les correspondances entre services ou ministères que cela soit avec l'étranger ou au Maroc qui se font en français semblent faire partie de ces utilisations que permet la présence de plusieurs langues. Pour ce qui est de la vie de tous les jours du citoyen, remplir des formulaires, recevoir des factures de téléphone ou d'électricité(ou parfois tout est écrit en français)…,écrire des demandes en français, s'en servir pour communiquer au sein d'une administration qu'elle soit privée ou publique… fait partie de ces comportements que l'on fait machinalement dans cette langue pour accomplir une démarche administrative sans pour autant se poser la question : pourquoi en français et non pas en arabe ?

C'est là un des avantages du plurilinguisme : les langues en présence se partagent les tâches. L'inconvénient, c'est que celles mal positionnées ou remplissant des fonctions subalternes sont souvent mal classées voire

marginalisées. Ce constat entre dans une sorte de compromis qui à travers le temps s'est ancré dans la réalité des usages pour n'être considéré que comme un acte s'inscrivant dans la nature des utilisations des langues en présence sur la scène linguistique de notre pays.

Les locuteurs ne se font plus juger sur le recours à telle ou telle pratique de telle ou telle langue (même chose pour les possibles mélanges entre les différentes langues) puisqu'en fin de compte c'est ce qu'on en fait qui prime. Les langues, les variétés et les mélanges ne sont en fait, dans une situation plurilingue, que pour permettre à ces locuteurs de communiquer et d'en faire usage dans les différents contextes et lieux où ils auront à évoluer et à prendre la parole.

3-Les usages

Dans la vie de tous les jours, le français est présent dans les communications faites par les marocains. Sa pratique est subordonnée à l'appartenance sociale des individus, leur niveau intellectuel, leur profession….

Plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus cet usage prend de l'ampleur. Dans le cas contraire, ce sont les langues maternelles qui dominent.

Autre remarque : les marocains utilisent parfois des mots de la langue française sans les « marocaniser » ou les arabiser par exemple : en panne, possible, administration, ordinateur, tablette, la mode…Alors que d'autres subissent ou passent par la trappe d'arabisation ou de marocanisation. C'est le cas de : tchiyak (vient de chic), chargiha (charger)…

Conclusion

Le français ne peut égaler ou se mettre dans la case réservée à l'arabe et à l'amazigh qui sont, encore une fois, par excellence, les langues du patrimoine linguistique national. D'autant plus qu'elles sont les langues officielles de notre pays. Cependant, des faits linguistiques annoncent le contraire et replacent le français dans une position très proche de celle accordée à nos deux langues officielles.

Il est vrai que des considérations sociales, matérielles et professionnelles bien définies confortent cette idée et ne permettent pas d'en faire bien sûr une règle. Toutefois, les faits sont là et si ces langues renvoient chacune d'elles à des fonctions et à des rôles bien précis, il reste néanmoins qu'une certaine hiérarchisation dans les représentations et les usages a fait que leurs statuts n'est pas le même. L'école, la profession, les appartenances sociales et d'autres facteurs sociaux, économiques…ont participé et participent encore au positionnement et au degré d'importance de l'une ou l'autre langue dans les pratiques quotidiennes des marocains.

Il y a plus d'un siècle que le français est présent au Maroc. Fouzia Benzakour trouve qu'il s'est « enraciné dans toute la société marocaine, mais souvent décrié et dont le statut, d'abord ambigu, va évoluer au fil des ans et des événements politico-linguistiques »[1].

Ayant fait l'objet depuis l'indépendance de toute une batterie de décisions et initiatives pour limiter au maximum son intervention dans la vie quotidienne des marocains et ce à tous les niveaux administratifs, éducatifs, intellectuels…, le français est resté plus que jamais une langue plus présente et de plus en plus utilisée. La politique d'arabisation n'a fait que valoriser davantage son (français) positionnement sur l'échiquier linguistique national. « En fait, le français, loin de disparaître, s'enracine au fil des ans dans la société marocaine mais sous un continuum de variétés diversement vécues »[2].

Fait-il partie du patrimoine linguistique national ?

La réponse à cette question est à chercher du coté du positionnement social, intellectuel et professionnel de chacun de nous.

Bibliographie

- Benitez Fernande **Montserrat, Catherine** Miller**, Jan Jaap** de Ruiter**, Youssef** Tamer **(dir.)** (2013)**,** *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIè siècle. (Volume 2),* Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 304 p. 24.
- -BENZAKOUR Fouzia (2007), « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », in https://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-45.htm.(20)(21).
- Chabrolle-Cerretini, Anne-Marie. (2007) « Une approche théorique de la diversité des langues ». *La vision du monde de Wilhelm von Humboldt*, ENS Éditions, 2007, https://doi.org/10.4000/books.enseditions.6373.
- HOUDAIFA Hicham (2011), « Crèche à 150 DH, crèches à 1500 …le miroir des inégalités sociales » in La vie Eco du 11/11/2011, p : 9.
- IZDDINE Mouna (2004), « Jardins d'enfants. L'école avant l'école, guide des parents », in Famille Actuelle n° 36, mars, p : 60.
- Karima Ziamari et Jan Jaap De Ruiter (2015), « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques ». Publié dans Le Maroc au présent p. 441-462, in http://books.openedition.org/cjb/1068.

[1] BENZAKOUR Fouzia (2007), « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », in https://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-45.htm.

[2] Op-cit. BENZAKOUR Fouzia.

- MAJDI Taoufik (2009), «Interculturalité et aménagement linguistique au Maroc » in *Synergies Algérie n° 8 - 2009 pp. 149-157. P : 51.*
- -*MANSOUR Abdellatif (1999), «* Le consensus mou ».Publié dans le « MarocHebdo » le 08 - 10 – 1999 in www.maghress.com.
- NAZIH Ahlam (2015), « Ecole publique : tais-toi et récite » in supplément de l'Economiste mardi 17 mars 2015 Edition n° 4484, p : 15.
- -NAZIH Ahlam (2015), « Nous sommes dans une terrible impasse ! » in www.leconomiste.com, Edition n°4499, 20 avril 2015.
- NAZIH Ahlam (2016), « Apprentissage des langues. Arabisation la grande chimère » in Supplément de l'Economiste, Edition n° 4714, mardi 23 février 2016. P : 10.
- SOLYM Clément (2008), « ONU : défendre et protéger le patrimoine linguistique mondial » in www.actualitte.com.

Axe II

Enseignement innovant et Médiation pédagogique

Les TICE au service de l'innovation pédagogique à l'université marocaine : Usages et impacts

Chaimae NOUARI
FLSH, Université Cadi Ayyad, Marrakech- Maroc
Mounia BOUHAFS
Ecole normale Supérieure (ENS)., Université Cadi Ayyad-Marrakech-

Résumé

Pour faire face aux défis actuels et aux changements majeurs liés à l'évolution socio-économique et technologique du monde, les systèmes d'enseignement supérieur sont invités à repenser profondément leurs méthodes d'enseignement / apprentissage pour répondre aux multiples bouleversements de la société de demain. L'innovation pédagogique constitue un levier de transformation et de changement permettant de surmonter ces défis. Elle devenue l'adage du modernisme et connote l'idée de croissance, du dynamisme et de transformation positive. Ainsi, toutes les politiques éducatives ont mis l'accent sur l'importance du renouvellement des approches pédagogiques pour une école de qualité en s'appuyant sur les TIC qui peuvent jouer un rôle crucial dans la mise en œuvre de projets pédagogiques innovants. Ils sont devenus des outils pédagogiques inévitables dans tous les systèmes éducatifs de qualité pour mener à bien toute sorte d'innovation. Cette étude vise d'évaluer l'impact des TICE sur l'enseignement-apprentissage des étudiants du supérieur. Nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire que nous avons menée auprès des étudiants faisant partie de l'Université Cadi Ayyad. L'analyse quantitative révèle que les Tic influencent positivement l'apprentissage des étudiants et les permettent de maximiser leur savoir.

Mots clés : innovation pédagogique, Tic, enseignement supérieur, Impact.

Abstract

To cope with the current challenges and major changes related to the socio-economic and technological evolution of the world, higher education systems are invited to deeply rethink their teaching / learning methods to meet the multiple upheavals of the society of tomorrow. Pedagogical innovation constitutes a lever of transformation and change allowing us to overcome these challenges. It has become the adage of modernism and connotes the idea of growth, dynamism and positive transformation. Thus, all educational policies have emphasized the importance of renewing pedagogical approaches for a quality school by relying on ICTs which can play a crucial role in implementing innovative pedagogical projects. They have become

indispensable pedagogical tools in all quality educational systems to lead to well any kind of innovation. This study aims to evaluate the impact of TICEs on the teaching-learning of higher education students. We present the results of an exploratory research we conducted with students forming part of Cadi Ayyad University. The quantitative analysis reveals that ICTs positively influence student learning and enable them to maximize their knowledge.

Keywords: pedagogical innovation, TICE, higher education, Impact.

I- Introduction

Dans un monde de plus en plus complexe, les systèmes d'enseignement supérieur font face à de nouveaux défis qui devraient tenir en compte les besoins imminents des étudiants et du monde professionnel dans lequel ils évolueront. Ils sont dans l'obligation de suivre le rythme des transformations et des changements actuels et de s'interroger sur les possibilités d'apprentissage, les modes d'organisation et les méthodes d'enseignement pour répondre aux différentes exigences de la société de demain. Ces systèmes cherchent donc à modifier leur environnement, à avoir prise sur lui dans une perspective de mieux-être qui pourrait aboutir à de l'efficacité, du plaisir, des déceptions ou de nouveaux produits utilisables (Cros, 2019).

Dans ce contexte, le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, certifie aujourd'hui à la lumière de sa vision stratégique de l'éducation qu'il est capital et temps pour « Encourager toutes les initiatives des acteurs éducatifs qui cherchent à innover et à améliorer la qualité de l'Ecole, des apprentissages et des formations en conformité avec les curricula et les programmes » (CSEFRS, 2015). L'acte d'enseigner ne serait donc plus de former une élite de connaisseurs mais d'assurer que les étudiants obtiennent les capacités nécessaires pour faire face aux transformations sociales et culturelles spectaculaires que connait l'humanité, ces dernières décennies. Ainsi, toutes les politiques éducatives insistent sur l'importance de transformation des pratiques pédagogiques en s'appuyant sur les TIC qui constituent un levier puissant pour l'innovation pédagogique, transformant non seulement la méthode dont les enseignants dispensent leurs cours, mais aussi la façon dont les étudiants s'engagent dans leur apprentissage. Ces outils présentent une très importante opportunité pour moderniser les systèmes éducatifs et réactualiser les pratiques pédagogiques**.** Avec leur intégration dans les méthodes d'enseignement, l'innovation est déjà lancée.

La question soulevée de cette recherche est la suivante : le recours aux technologies de l'information et de la communication constitue-t-il vraiment une alternative efficace et prometteuse pour progresser le niveau des étudiants et améliorer la qualité du supérieur ?

A partir de cette problématique découle les hypothèses suivantes :

-L'usage des TICE favoriseraient la motivation des étudiants et les rend plus autonomes et plus persistants lorsqu'ils sont utilisés de façon régulière et adéquate.

- Les TICE accorderaient un libre accès à l'information et à la connaissance, faciliteraient l'interaction des étudiants, et permettraient un apprentissage personnalisé.

-Les TICE pourraient ouvrir aux étudiants l'opportunité de s'éloigner des pratiques traditionnelles de classe, de collaborer et de partager des idées.

Cette étude a pour objectif principal d'évaluer l'impact des TICE sur l'amélioration des performances et de la motivation des étudiants du supérieur.

I-Cadre théorique

- L'innovation pédagogique

La littérature sur l'innovation pédagogique offrent de multiples définitions qui portent principalement sur l'idée de changement, de transformation, de nouveauté, mais sans limiter les objets concernés par les processus (Lemaître, 2018). La notion d'innovation pédagogique a suscité l'intérêt du monde de formation et d'éducation depuis la seconde moitié du XXème siècle (**cros 1997**). Il s'agit donc d'un concept récent qui a fait d'abord son apparition dans le monde anglo-saxon puis dans le monde francophone (Lison et Jutras, 2014). La définition de ce terme en éducation semble être un élément difficile à conceptualiser et à définir de manière consensuelle (Bédard et Béchard, 2009).

Dans le cadre de cette étude, nous employons la définition de Cros et Adamczewski (1996) qui prend en compte l'évolution des débats sur cette question définitionnelle. Ainsi, L'innovation pédagogique est conçue comme « *une forme d''intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi autodestructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L''innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective ; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse*». Cros avance que l'innovation « *basée sur un nouveau relatif et contextualisé ; elle est changement selon une action finalisée qui s'inscrit dans un processus* ». (Cros, 1997, p. 48). De plus : « *Innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donné, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité* » (Boiron 2005). Il s'agit, selon Huberman (1991), d'une

opération dont l'objectif est « *de faire installer, accepter et utiliser un changement donné*». Cros parle d'un changement « *volontaire et intentionnel*» :

> *« L'innovation est incontestablement un changement, mais pas n'importe lequel. Pour l'innovation, le changement est volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire un changement investi d'une certaine attente, choisi en connaissance de cause, à un moment délibéré et inscrit dans un processus de développement du désir de transformer la formation. La motivation de l'innovateur est fondamentale ce qui d'ailleurs conduit souvent cet enseignant à s'investir, sans compter son temps, son énergie, au risque parfois d'y laisser sa santé. Il devient alors parfois un militant ».*

Le concept « *innovation* » peut être utilisé pour désigner des transformations de programmes d'enseignement, d'organisations institutionnelles ou de pratiques, à travers l'idée d'un « agir innovationnel » qui traverse les cadres comme une sorte d'état d'esprit partagé (Cros, 2007). Béchard et Pelletier (2004), modélisent ainsi cinq niveaux : environnemental (autour de l'institution), institutionnel, organisationnel (celui du département ou du service en charge de l'activité), opérationnel (celui de la classe), individuel (professeurs et étudiants). Huberman (1973) a fait la différence entre les innovations qui introduisent des changements techniques (par exemple, l'introduction des TIC), des changements conceptuels (par exemple, l'introduction de nouveaux cours, de nouveaux programmes et méthodes d'enseignement) et des changements dans les relations interpersonnelles (par exemple, l'introduction de l'apprentissage par problèmes). Stoller (1995) avance qu'un programme innovant peut à la fois inclure des innovations technologiques, curriculaires et pédagogiques.

D'après l'ensemble de toutes ces définitions, nous pouvons définir de manière générale l'innovation pédagogique comme suit :

L'innovation pédagogique fait référence à de nouvelles méthodes et approches de travailler visant l'amélioration des apprentissages. Le nouveau, le changement, la création constituent les principaux traits qui la déterminent. Elle peut inclure l'intégration de nouvelles technologie, l'utilisation de méthodes actives, ou encore l'adaptation des contenus aux besoins des étudiants. Elle cherche à dynamiser l'éducation, à rendre l'apprentissage plus efficace et à mieux préparer les étudiants pour l'avenir.

- Les TICE

Le sigle TICE signifie « les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement ».

Selon J-P Cuq (2003) : « *l'acronyme TIC (technologie de l'information et de la communication), qui s'est imposé vers le milieu des années 1990 en remplacement de l'expression « nouvelles technologies », a été judicieusement choisi .Il renvoie en effet aux deux dimensions du réseau Internet: la dimension de l'Informatique et celle de la Communication, la recherche de contenus ou bien le souhait d'échanger des messages* ».

Dans le « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Jean-Pierre Robertd souligne que :« *Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...)*»

Dans la même perception Y. Bertrand définit les TICE comme « *l'ensemble des supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes ou des programmes résultant de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques.*»

En somme, Les TICE constituent l'ensemble des outils et ressources technologiques utilisés, impliquées et intégrés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. Cela inclut des outils comme les ordinateurs, les plateformes d'apprentissage en ligne, les tablettes ainsi que les ressources multimédias et qui visent à faciliter l'accès à l'information, à favoriser l'interaction et à enrichir les méthodes d'enseignement. Ils sont utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. La liste des applications de la technologie à l'enseignement est longue : plate-forme d'apprentissage en ligne, espaces numériques de travail (ENT), serious games, formation au numérique, logiciels, etc.

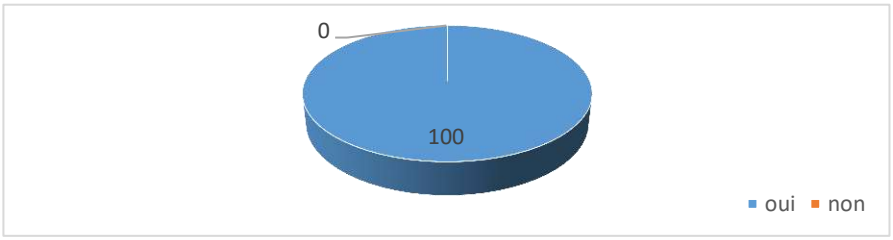
II- Méthodologie et description d'outils d'investigation :

Après avoir présenté notre sujet, énoncé la problématique, l'objectif principal de notre recherche vise d'étudier l'impact pédagogique des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants du supérieur au Maroc.

Pour mener notre expérimentation, nous avons opté une méthodologie quantitative, moyennant une enquête par questionnaire, pour collecter le maximum d'informations. Le questionnaire a été distribué sur 80 d'étudiants faisant partie de l'Université Cadi Ayyad. Ils ont été invités à remplir un questionnaire en ligne, via google form. Ainsi, nous avons pu consulter une population diversifiée couvrant différentes spécialités, différents niveaux mais aussi différents établissements universitaires, en vue d'obtenir des réponses enrichissantes à propos de la problématique posée.

III- **Présentation des résultats et discussion**

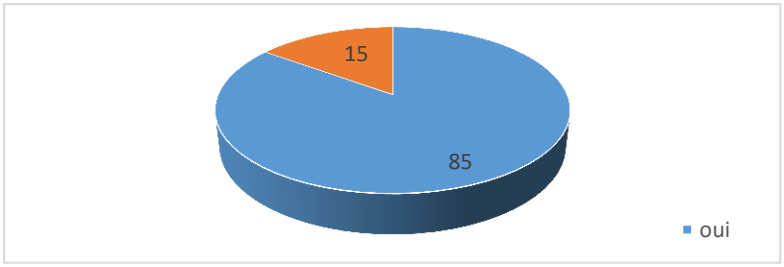
Question 1 : Connaissez-vous les TICE ?



Représentation graphique : 1

D'après ce graphique, nous pouvons déduire que tous les étudiants (100%) savent la signification du sigle TICE.

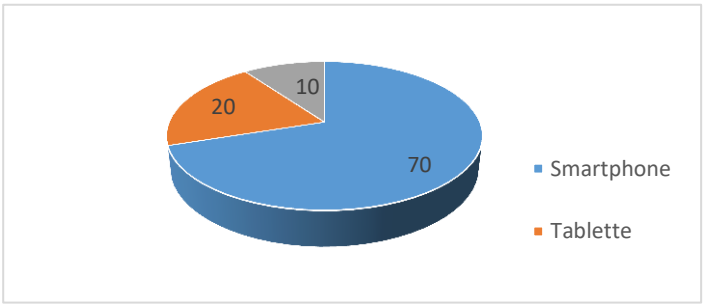
<u>Question</u> 2 : Appréciez-vous l'utilisation des TICE dans vos études ?



Représentation graphique : 2

Selon les réponses obtenues de cette question, nous pouvons constater que la majorité absolue des étudiants aiment travailler et utiliser les TICE dans le cadre de leurs études et leurs recherches.

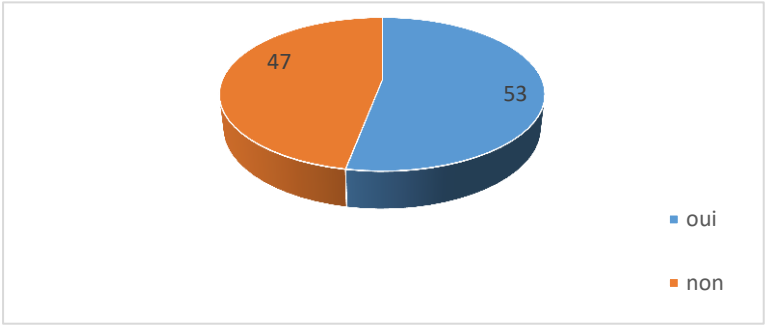
Question 3: Quel type de TICE utilisez-vous dans le cadre de vos apprentissage?



Représentation graphique : 3

Concernant les équipements informatiques utilisés par les étudiants, l'analyse des résultats montre que 70% des étudiants utilisent le smartphone d'une façon habituelle dans leurs vies quotidiennes ainsi que 20% parmi eux utilisent les tablettes, et le reste 10% des étudiants favorisent l'utilisation de l'ordinateur.

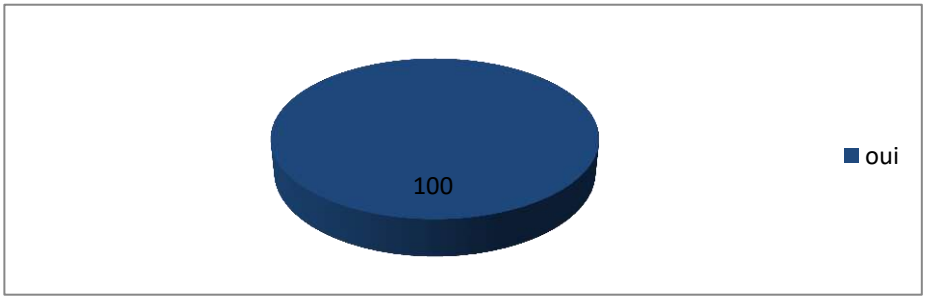
Question 4 : Vos enseignants utilisent les nouvelles technologies en pratiques de classe ?



Représentation graphique : 4

Les réponses collectées pour cette question démontrent que 53% des étudiants affirment que leurs enseignants utilisent le matériel informatique dans la classe, par contre 47% des étudiants soulignent que leurs enseignants ne les utilisent pas.

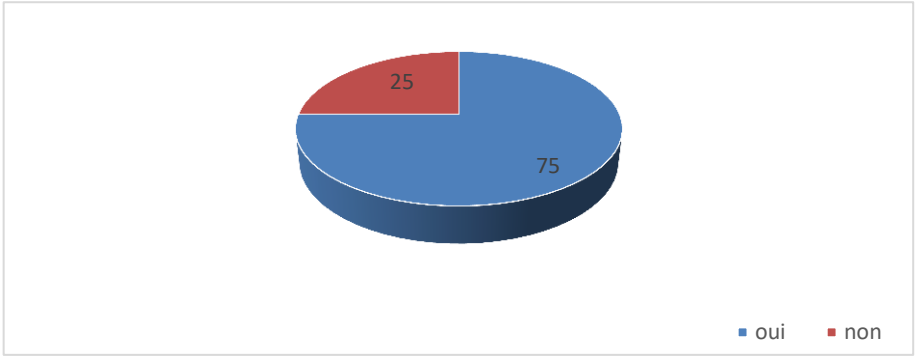
Question 5 : Trouvez-vous que les TICE facilitent-t-ils la compréhension des cours?



Représentation graphique : 5

En faisant l'analyse de ce graphique, nous signalons que tous les étudiants (100%) confirment que les TICE facilitent la compréhension des cours.

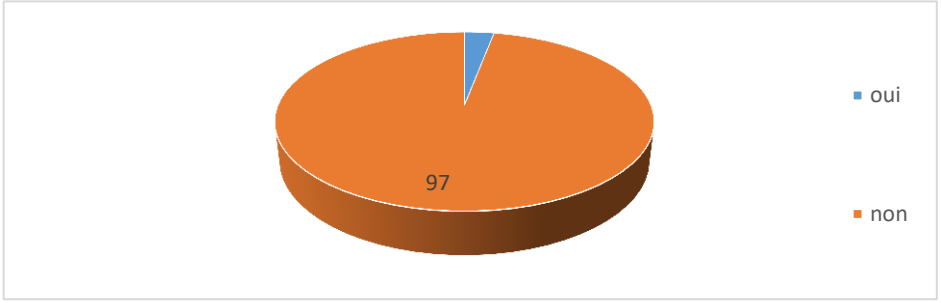
Question 6 : Etes-vous satisfaits des outils E-learning utilisés en classe ?



Représentation graphique : 6

D'après les réponses constatées, on a trouvé que la plupart des étudiants enquêtés (75%) expriment leur satisfaction totale de l'utilisation de l'outil informatique, alors que 25% des répondants ont exprimé leur insatisfaction de l'utilisation de ces outils.

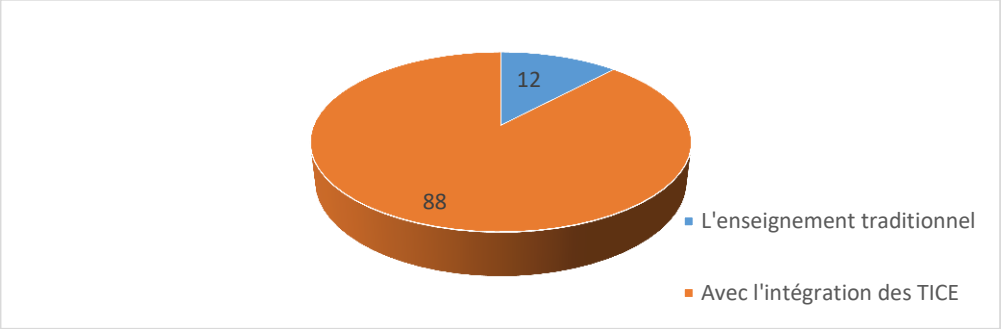
<u>Question 7</u>: A votre avis, est ce que les nouvelles technologies apporte un plus à votre cursus?



Représentation graphique : 7

Sur la base des données tirée de cette étude, nous pouvons constater que 97 % des étudiants interrogés trouvent que les TIC apportent un plus dans leurs cursus, tandis que 3% des étudiants ont répondu par « non ».

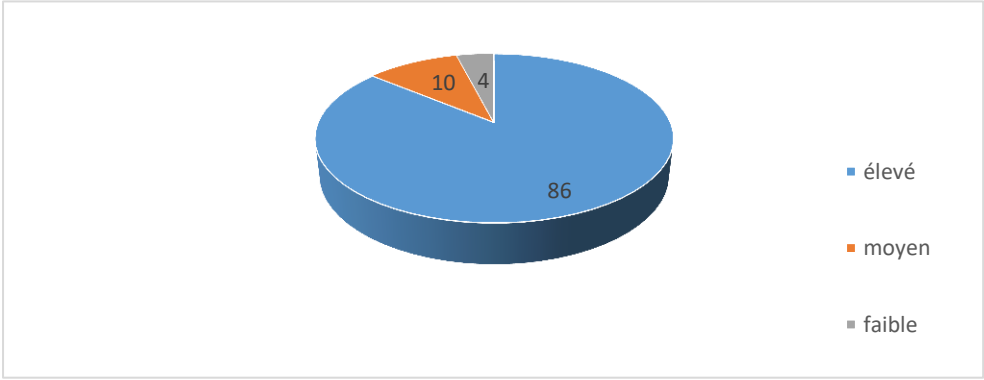
<u>Question</u> 8 : Préférez-vous l'enseignement traditionnel ou l'enseignement avec les TICE ?



Représentation graphique : 8

En partant des données sur les figures ci-dessus, La majorité écrasante des étudiants interrogés ont choisi l'enseignement avec l'intégration des TICE. Seuls 12% des étudiants questionés préfèrent l'enseignement traditionnel. Ces étudiants trouvent des difficultés pour l'utilisation de ces moyens, soit qu'ils se sont habitués aux méthodes anciennes ou ne se familiarisent pas avec l'environnement d'enseignement intégrant des TICE.

Question 9 : Etes-vous manipulés devant l'usage des TICE ?



Représentation graphique : 9

L'étude nous renseigne que 86% des étudiants manipulent fortement les TICE, dont 10% des étudiants interrogés manipulent moyennement les TICE. Seuls 4% des étudiants présentent un degré de manipulation des technologies faible.

Question 10 : Etes-vous pour ou contre l'intégration des TIC dans votre apprentissage ? Pourquoi ?

-La plupart des étudiants sont d'accord pour l'utilisation des nouvelles technologies. Pour eux ;

- Les TICE sont des moyens permettent un accès facile à une multitude de ressources éducatives en ligne, comme des cours, des articles et des vidéos, ce qui enrichit l'apprentissage.

-Ils pensent également que les plateformes en ligne favorisent la collaboration entre étudiants, facilitant le travail en groupe et l'échange d'idées, même à distance.

- Ils pensent également que l'intégration des TICE est « indispensable » et « utile » pour l'apprentissage des langues.

-Les TICE permettent aux étudiants d'explorer des contenus à leur propre rythme. Cette autonomie peut accroître la motivation, car les étudiants se sentent plus responsables de leur apprentissage.

A travers l'enquête et l'analyse que nous avons menée, nous avons constaté que les technologies de l'information et de la communication contribuent fortement à l'amélioration de la qualité d'enseignement et de l'apprentissage des étudiants du supérieur. Ces outils sont devenus un levier de développement dans le système éducatif marocain. Les TICE permettent de rendre l'éducation plus accessible à divers types d'étudiants. Les plateformes d'apprentissage en ligne offrent des ressources adaptées aux besoins individuels, permettant un apprentissage personnalisé. Les outils numériques, comme les jeux sérieux et les simulations, augmentent l'interactivité en classe, rendant l'apprentissage plus engageant et motivant pour les élèves. Les TICE facilitent aussi le travail collaboratif entre élèves et enseignants. Des plateformes comme Google Classroom ou des forums de discussion encouragent le partage d'idées et la construction des connaissances,

En résumé, les TICE agissent comme un catalyseur pour repenser et enrichir les pratiques pédagogiques, favorisant un apprentissage plus dynamique et inclusif.

Conclusion

L'objet de notre recherche était d'évaluer l'impact des TICE dans le processus d'enseignement -apprentissage auprès des étudiants des différentes spécialités inscrits à l'Université Cadi Ayyad. Nous avons choisi comme problématique "le recours aux technologies de l'information et de la communication constitue-t-il vraiment une alternative efficace et prometteuse pour progresser le niveau des étudiants et améliorer la qualité du supérieur ? ".

L'analyse des données fait ressortir que les TIC représentent un support important dans l'enseignement-apprentissage des étudiants du supérieur. Ils offrent une très grande opportunité pour actualiser les méthodes d'enseignement. Les résultats obtenus de l'étude exploratoire nous a permis de déduire que les TICE peuvent profondément influencer l'apprentissage des étudiants en rendant les ressources plus accessibles et en favorisant l'interaction. Ils favorisent l'engagement des étudiants, améliorent la collaboration et offrent des outils variés pour l'évaluation. Elles permettent également un accès à des ressources en ligne, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage.

Bibliographie

- Béchard, J. & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques? Gestion, 29(1), 48-55.
- Bédard Denis et Béchard Jean-Pierre (2009), « L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier ». Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- BERTRAND Yves, Théories contemporaines de l'éducation, 4ième édition 1990.
- Boiron, Michel. 2005. L'innovation en question(s). FDM janvier-février 2005 - n°337.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, vol. 118, n° 1, 1 Cros, F. (dir) (2007). *L'agir innovationnel : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck. 27-156.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (dir.) (1996). L'innovation en éducation et en formation. Bruxelles, De Boeck.
- Cuq.J.P, Le français langue étrangère et seconde, Hachette, Paris, 2003, p238.Huberman, M.A. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Paris: UNESCO/BIE.
- Huberman Michel (1991), La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession, *Revue Française de Pédagogie, 95*, 146-198.
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur *discipline*-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. Dans A. Gorga et J.-P. Leresche, (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance* (p. 151-163). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1, 2014. Repéré à http://ripes.revues.org/769.DOI : 10.4000/ripes.769
- ROBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ed OPHRYS, 2008.
- Stoller, F. (1995). Innovation in a non-traditionnal academic unit: The intensive english program. Innovative Higher Education, 19(3), 177-195.

L'intégration des soft skills dans l'enseignement supérieur marocain : La littérature au service d'un développement intégré

Sad SLAMTI & Mohamed IDHSAINN
FLSH, Université Ibn Zohr Agadir

Resumé

Nous voulons par cette interroger l'intégration des **soft skills** dans l'enseignement universitaire marocain. Pour ce faire, nous avons jugé opportun de convoquer des approches théoriques telles que le **constructivisme** (Piaget, Vygotsky), les **intelligences multiples** (Gardner), et l'**éducation émotionnelle et morale** (Rousseau). Nous ambitions par ce cadre méthodologique mette en évidence le rôle transformateur de la littérature, notamment les œuvres de **Camus** (*L'Étranger* et *La Chute*) et **Rousseau** (*Émile ou De l'éducation*), dans le développement de compétences comportementales telles que la **pensée critique**, l'**empathie**, et la **collaboration**. Nous avons voulu donnez a ce travail un volet pratique par l'entremise d'activités interactives comme les débats, les jeux de rôle, et les exercices d'écriture créative renforcent la **communication**, l'**intelligence émotionnelle**, et la capacité à résoudre des dilemmes moraux. La philosophie de l'**absurde** (Camus) et les principes éducatifs de Rousseau nous offrait à cet endroit une occasion pour réfléchir sur la **responsabilité individuelle**, la **morale** et les **dynamiques sociales**. L'étude conclut que l'enseignement basé sur la littérature favorise une éducation globale, préparant les étudiants à relever les défis contemporains.

Mots clefs : Intégration des **soft skills - Intelligence émotionnelle – Collaboration - Empathie**

Summary

This study aims to examine the integration of soft skills into Moroccan higher education by utilizing theoretical frameworks such as constructivism (Piaget, Vygotsky), multiple intelligences (Gardner), and emotional and moral education (Rousseau). It highlights the transformative role of literature, particularly the works of Camus (*The Stranger* and *The Fall*) and Rousseau (*Émile or On Education*), in developing behavioral competencies such as critical thinking, empathy, and collaboration. Interactive activities such as debates, role-playing, and creative writing exercises enhance communication, emotional intelligence, and the ability to address moral dilemmas. The philosophy of the absurd (Camus) and Rousseau's educational principles provide frameworks for reflecting on individual responsibility, morality, and social dynamics. The study concludes that literature-based teaching fosters a holistic education, equipping students to face contemporary challenges.

Keywords: Integration of soft skills - Emotional intelligence - Collaboration - Empathy

Introduction

L'enseignement universitaire se veut désormais au Maroc aller au-delà de la simple transmission de connaissances disciplinaires pour inclure le développement des compétences comportementales, ou "soft skills", telles que la pensée critique, l'empathie et la collaboration. Les œuvres littéraires, notamment celles d'Albert Camus et de Jean-Jacques Rousseau que nous avons choixi pour la cadre pratique sont à cet égard des outils pédagogiques judicieux pour favoriser ces compétences. Comment ces œuvres, en explorant des thèmes comme l'absurde, l'empathie et la morale, peuvent-elles contribuer au développement des soft skills chez les étudiants universitaires ? L'étude des dilemmes philosophiques et éthiques présents dans les œuvres de Camus et Rousseau permettrait aux étudiants de développer une réflexion critique approfondie et une meilleure sensibilité morale. Les activités pédagogiques interactives basées sur l'analyse littéraire, comme les débats ou les exercices d'écriture créative, renforceraient l'intelligence émotionnelle et la capacité des étudiants à collaborer efficacement dans des contextes variés.

I- Pour quelle approche pédagogique de l'intégration des soft skills dans l'enseignement universitaire

L'intégration des soft skills dans l'enseignement universitaire repose de manière générale sur des cadres théoriques multiples et disparates. Celle-ci ont cet intérêt en ce qu'elles permettent d'éclairer les outils nécessaires de développement des compétences comportementales et analytiques des étudiants Ils ont également ces avantages pratique en situant les exemples pratiques dans un contexte conceptuel large.

Théories constructivistes

Citons d'abord les pratiques constructivistes développées par Piaget[1] et Vygotsky[2] / Celle-ci sont aujourd'hui incontournables en ce qu'elles placent l'apprenant au centre du processus éducatif. Vygotsky[3], par exemple, met en lumière la notion de « zone proximale de développement » (ZPD), qui définit la distance entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réussir avec une aide appropriée. Cette théorie souligne l'importance des interactions sociales et des activités collaboratives dans l'apprentissage. Dans un contexte universitaire, des activités telles que l'analyse de *L'Étranger* de Camus peuvent permette aux étudiants de collaborer pour discuter des choix éthiques de Meursault. Selon Bruner[4], de telles approches interactives facilitent en effet la

[1]Piaget, J. (1970). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé

[2]Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

[3] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

[4] Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

pensée critique et consolide l'engagement actif des apprenants. De ce fait, en confrontant plusieurs points de vue dans des débats structurés, les étudiants développent non seulement leurs compétences analytiques, mais aussi leur capacité à naviguer dans des contextes sociaux complexes.

La théorie des intelligences multiples Howard Gardner [1] est quant à elle fonctionnelle dans ce contexte. En faisant appel à des concepts tels que l'intelligence interpersonnelle et émotionnelle, incontournable pour le développement des soft skills, elle permet des résultats factuel dans ce cadre didactique. En effet , elle sous-tend « la capacité d'interagir efficacement avec les autres et de comprendre ses propres émotions est essentielle, non seulement pour réussir dans la vie professionnelle, mais aussi pour s'épanouir personnellement »[2] .

Le retour à la valeur éducative

Dans un monde globalisé le retour des valeurs educatif devient une priorité des soft skills**.** Dans le contexte universitaire marocain, l'étude de *Émile* de Rousseau peur s'avérer un exemple pratique judicieux . Les étudiants pourront alors réfléchir aux implications morales et empathiques des idées de Rousseau sur l'éducation. De telles compétences émotionnelles pourront renforcer la collaboration, l'empathie et la communication, entre étudiant appartenant à différentes classes sociales. On pourrait donc imaginé comment ces activités peuvent favoriser une pédagogie inclusive.

En effet, dans Émile *ou De l'éducation*[3], Rousseau nous rappelle que l'éducation morale et émotionnelle est requise dès le plus jeune âge car elle permet de former des individus équilibrés. Cette approche pédagogique trouvait sans aucun doute une application méliorative sur le plan didactique dans l'enseignement universitaire marocain, où l'étude de la littérature peut jouer un rôle transformateur. Il faut le rappeler ici ; « la littérature offre une simulation d'expériences humaines complexes, permettant aux lecteurs d'élargir leur compréhension morale et émotionnelle. En étudiant des dilemmes éthiques dans les œuvres littéraires [4] ». Les étudiants ne se contentent en effet dans leur apprentissage de la littérature de développer leurs compétences analytiques, mais renforcent également leur sensibilité morale. Il s'agit de réfléchir sur des exercices pratiques investissant les textes littéraires qui pourraient participent à la formation d'une éthique personnelle, qui aura comme but de faire évoluer l'étudiant dans des environnements professionnels et sociaux diversifiés.

---

[1] Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

[2] Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

[3] Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Garnier-Flammarion

[4] Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press..

L'incontournable question du choix des textes

Le concept d'absurde, tel que développé par Albert Camus dans *L'Étranger*[1], pourrait un cadre pertinent qui permettrait de mettre en lumière les notions de responsabilité et de quête de sens que recoupe la nation de l'absurde camusien qui se construit dans « la confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde » [2] . De telles réflexions philosophiques auront à impliquer les étudiants en les amenant à à réfléchir sur leurs propres choix de vie et sur les structures sociales qui les influencent.

Il est possible de convoque dans ce sillage Jean-Paul Sartre [3] qui pourait confirmer cette réflexion pour qui « l'existence précède l'essence », L'étudiant pour reflechir sur le sens sa résensabilité à travers les actes r de ses actes et de leur sens. En réfléchissant sur ce concepts philosophique dans un contexte littéraire, les étudiants auront donc à développer une pensée critique et une capacité d'autoréflexion, deux outils pédagogiques essentielles pour le développement des soft skills.

Ainsi, nous aurons vu comment le cadre théorique relatif au constructivisme, met en exergue l'intégration des soft skills dans l'enseignement universitaire marocain. Celle-ci est en effet pertinente et transformative. Imprimées par des auteurs tels que Piaget, Gardner, Rousseau et Camus, elle nous montre comment aujourd'hui dans notre université il est urgent de recourir des activités littéraires qui peuvent favoriser le développement des étudiants en combinant compétences analytiques, émotionnelles et éthiques.

II- Littérature au service des Soft Skills

Riches en réflexions philosophiques et éthiques, les œuvres littéraires, , sont de véritables leviers efficace pour développer les compétences comportementales ou "soft skills". Albert Camus, à travers *L'Étrange*r et *La Chute*, et Jean-Jacques Rousseau, avec *Émile* ou De *l'éducatio*n, nous ouvrent tut un pan de perspectives judicieux sur des thématiques telles que l'absurde, l'empathie et la morale. Ces romans permettent en effet de stimuler la pensée critique, l'intelligence émotionnelle et la collaboration. Il s'agit ainsI de compétences nécessaires dans le contexte éducatif actuel.

On peut comprendre dans ce contexte que l'étude de la littérature recoupe un vecteur privilégié pour le développement des compétences comportementales, appelées "soft skills". Les œuvres d'Albert Camus, en particulier *L'Étranger* et *La Chute*[4], concrétisent cette dynamique. Emblématiques ces romans, illustrant la

[1] Camus, A. (1942). *L'Étranger*. Gallimard.
[2] Camus, Albert. , 1942, *Le Mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard, p.54,
[3] Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Gallimard
[4] Camus, Albert, 1956. *La Chute*. Paris : Gallimard.

philosophie de l'absurde, proposent des thématiques éthiques qui pourraient stimuler la pensée critique, la réflexion morale et les capacités argumentatives des étudiants.

- L'incontournable Albert Camus

Dans *L'Étranger*, le protagoniste Meursault est un personnage dont l'apathie et les choix de vie interpellent le sens de l'existence, les conventions sociales et la notion de justice. Son indifférence apparente lors du décès de sa mère « Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas », ou encore son meurtre gratuit d'un Arabe selon ses dires mettent en en lumière l'incompatibilité entre son individualité et les normes collectives. Ces ouvertures thématiques ouvrent la voix sur des questions d'éthique universelle: Meursault est-il moralement condamnable pour son absence de conformité sociale ? Son procès, davantage centré sur ses comportements d'indifférence que sur l'acte criminel lui-même, lève-t-il le voile sur le rôle des jugements sociétaux dans la construction de la justice.

Un tel dilemme rejoint les théories d'Alasdair MacIntyre[1], qui, dans *After Virtue* (1981), soutient que les jugements moraux sont souvent enracinés dans des traditions sociales spécifiques. Ainsi, les étudiants sont amenés à questionner ces cadres normatifs avec un regard critique, tout en une suscitant une pensée critique. Pour renforcer cette ouverture vers **soft skills** *Le Mythe de Sisyphe* pourait être convoqué à point nommé pour exploiter cette question centrale de l'absurde : la confrontation entre le désir humain d'accéder à un sens et l'absence de réponse cohérente de l'univers. Cette trajectoire pourrait inciter les étudiants à un dialogue interdisciplinaire entre la philosophie, la sociologie et l'éducation morale.

Mieux encore, l'étude de *La Chute* dans serait un contrepoint à *L'Étranger* qui met en scène un personnage, Jean-Baptiste Clamence, incarnant une critique introspective de la culpabilité et de l'hypocrisie humaine. Le roman se déroule en effet sous forme d'un monologue où Clamence, ancien avocat respecté, confesse ses contradictions morales et son manque à agir selon ses principes. Les questions convoquées sur la responsabilité individuelle et la difficulté d'échapper à l'auto-jugement sont ainsi un levier pédagogique pour **soft skills**. Clémence l'avoue à notre eagrd : « Nous sommes tous des juges-pénitents. » Cette phrase invite à réfléchir sur la double posture que chacun adopte face à la morale : celle du juge critique et celle du pécheur coupable.

Ainsi, les étudiants seront en mesure de comparer ces deux personnages : Meursault, qui refuse toute justification morale, et Clamence, qui s'engage dans une confession en éternel retour. Cette approche comparative est une occasion inespérée de discuter des réponses possibles à la condition absurde et des

[1] MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.

réponses stratégiques pour y faire face, La critique implicite de la société moderne dans *La Chute* pourrait ouvrir quant à elle des perspectives de débats sur l'éthique dans les relations sociales et les attentes communautaires.

On l'aurait compris, la philosophie de l'absurde, illustrée dans les deux romans, appelle des discussions humanistes sur le sens de la vie et l'existence humaine. Ces thèmes, en opposition avec l'existentialisme de Sartre, seront le lieu pédagogique pour une pensée comparative. Ainsi, e la littérature devient le lieu qui favorise une éducation pluraliste de telle sorte que, l'analyse de ces œuvres pourrait encourager une réflexion éthique et philosophique multidimensionnelle.

Dans ces conditions le texte littéraire devient une base idéale pour des activités interactives et collaboratives au service des soft skills. Les débats en classe sur autour de questions telles que la justice dans la condamnation de Meursault ou la sincérité des confessions de Clamence impliqueront les étudiants qui auront à structurer leurs arguments, et découvrir les points de vue divergents et à proposer des réponses, de manière réfléchie. L'exercice de réécriture de scènes ou l'imagination d'alternatives éthiques seront une autre occasion de stimuler la créativité des étudiants tout en consolidant la compréhension des concepts fondamentaux. Il est alors possible d'imaginer des projets de groupe pour ne citer que la mise en scène de passages ou la création de supports multimédias. Ces exercices didactiques pourraient l'autonomie et la collaboration, mais ils permettraient aux étudiants de renforcer les compétences en communication.

On voit bien combien le choix le choix des œuvres est ici judicieux. *L'Étranger* et *La Chute* d'Albert Camus paraissent en effet comme des outils pédagogiques inégalés qui participeraient au développement des soft skills. Ainsi, en invitant les étudiants à réfléchir sur des dilemmes moraux profonds, à la philosophie de l'absurde et à des exercices interactifs, ce corpus littéraire développer une pensée critique, une communication efficace et une créativité adaptée aux défis du monde contemporain auquel est confronté l'étudiant marocain appelé à s'insérer professionnellement dans un monde globalisé.

- Jean-Jacques Rousseau et l'empathie dans Émile ou De l'éducation

Avec *Émile ou De l'éducation*,[1] Jean-Jacques Rousseau, propose une réflexion radicale sur l'éducation et le développement de l'enfant qui reste d'une pertinence remarquable dans les débats éducatifs contemporains. L'ouvrage, à la fois philosophique et pratique, explore la formation morale et émotionnelle à travers des principes éducatifs visant à cultiver l'empathie et la compréhension des besoins d'autrui. À une époque où les compétences socio-émotionnelles occupent une place centrale dans les théories éducatives

[1] Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation.* Paris : Garnier-Flammarion, 2011

modernes, l'analyse de cette œuvre, enrichie par les réflexions introspectives des *Rêveries du promeneur solitaire*[1] , offre des perspectives profondes sur le développement des soft skills.

Les fondements philosophiques de l'éducation selon Rousseau

Dans *Émile*, Rousseau prône une éducation qui respecte les étapes naturelles du développement de l'enfant. Il encourage dans son œuvre en filigrane l'autonomie, la sensibilité et la bienveillance de l'apprenant. A l'opposé des approches autoritaires de son époque, il a d'une manier prémonitoire mis en avant l'importance de l'expérience personnelle comme moyen d'apprentissage en avançant que les enfants doivent découvrir par eux-mêmes les préceptes de bien et de mal, une conception qui résonne avec les théories modernes de l'apprentissage expérientiel, comme celles de Kolb [2]

Rousseau introduit également la pitié comme un instinct naturel et un fondement de l'empathie humaine. Il écrit dans *Émile* : « La pitié est un sentiment naturel, qui modère dans chaque individu l'amour de soi par l'amour des autres »[3]. Cette approche pédagogique, en rupture avec les approches éducatives dites rationnelles ou disciplinaires, incite les étudiants à réfléchir à l'importance des émotions dans le développement moral. Parallèlement, dans les *Rêveries du promeneur solitaire*, Rousseau approfondit cette idée en montrant comment l'introspection et l'isolement volontaire nourrissent une meilleure compréhension des émotions humaines : « Je sens en moi un lien qui m'unit à tout ce qui vit»[4].

Nous pouvons voir jusqu'à quel point cette combinaison d'empathie et d'introspection anticipe des travaux contemporains comme ceux de Daniel Goleman sur l'intelligence émotionnelle [5]qui soulignent l'importance de la sensibilité émotionnelle dans les relations humaines.

En effet, l'étude de *Émile* nous donne l'occasion de comprendre comment l'éducation peut stimuler l'empathie en mettant les enfants à des situations réelles où ils expérimentent les conséquences de leurs actions sur autrui. Rousseau insiste sur le rôle de l'observation et de la mise en situation. Rousseau dans son œuvre soutient que l'enfant apprend mieux en voyant l'impact direct de ses actes, plutôt qu'en recevant des leçons abstraites. Une telle perspective pédagogique trouve un écho dans les pratiques éducatives

[1] Rousseau, J.-J. (1782**).** *Les Rêveries du promeneur solitaire.* Paris : Garnier-Flammarion

[2] Kolb, D. A. (1984**).** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[3] Rousseau, J.-J. , (1762**).** Op. cit, Livre IV).

[4] Rousseau, 1778, Op, cit, Cinquième promenade

[5] Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* New York: Bantam Books.

modernes, telles que l'apprentissage socio-émotionnel (*Social and Emotional Learning*, SEL), lequel vise à développer des compétences telles que la gestion des émotions et l'empathie.

Les *Rêveries* de Rousseau ne sont pas non plus dénuées de cet intérêt pédagogique. L'auteur y décrit comment l'expérience directe de la nature et la solitude contemplative renforcent la sensibilité humaine. Dans la Cinquième promenade, Rousseau montre comment l'observation de petites choses dans la nature éveille une profonde empathie : « En écoutant ces bruits, en observant ces mouvements, je suis ému d'un attendrissement secret qui me fait aimer tout ce qui m'entoure ». Il s'agit là d'une Cette introspection qui vise des activités ludique ayant pour fonction de sensibiliser les enfants à leur environnement et aux conséquences de leurs actions sur les autres.

En combinant les préceptes pédagogiques d'Émile et des *Rêveries du promeneur solitaire*, les étudiants pourraient acquérir des compétences socio-émotionnelles essentielles. L'introspection rousseauiste, combinée à une éducation fondée sur l'expérience, pourrait en effet accroitre le développement d'aptitudes comme l'empathie, la réflexion critique et la sensibilité émotionnelle. Il est question alors de compétences comportementales qui sont nécessaires dans un monde où la collaboration et la compréhension des autres est requise.

Il s'avère donc que l'œuvre de Rousseau, à travers *Émile* et les *Rêveries du promeneur solitaire*, constitue une source inestimable pour réfléchir à l'empathie et à l'éducation morale. En intégrant ces idées dans des contextes éducatifs modernes, les étudiants développent des compétences qui transcendent le cadre académique et les préparent à devenir des individus sensibles, critiques et responsables. Rousseau montre ainsi que l'éducation ne se limite pas à transmettre des savoirs, mais qu'elle doit également nourrir l'âme et le cœur.

- *Un roi sans divertissement de Jean Giono* où la réflexion sur la solitude, l'empathie et la quête de sens

Dans *Un roi sans divertissement*[1], Jean Giono met en scène le dilemme tragique l'âme humaine face à l'ennui, à la solitude et à la quête de sens. Le roman prolonge les réflexions sur l'introspection, l'éducation morale et le rôle de l'empathie dans la compréhension d'autrui que nous avons reconnu dans l'approche pédagogique des softs Skill par l'entremise *l'Emil* de Jean Jaques Rousseaux. Giono, à travers un récit à tonalité sombre son introspectif, convoque l'ultime question posée à l'artiste celle de l'ennui que recoupe cette interrogation : que devient l'homme lorsqu'il est privé de « divertissement » au sens pascalien su terme et comment peut-il échapper à été condition absurde et par quel moyen donc ?

[1] Giono, Jean**.** *Un roi sans divertissement.* Gallimard, 1947.

Comme Rousseau dans ses *Rêveries du promeneur solitaire* étudié précédemment, Giono renvoie ses personnages face à eux-mêmes, embourbées dans une solitude presque totale. Le capitaine Langlois, personnage central de *Un roi sans divertissement*, est en effet un personnage qui se noie au fur et à mesure que le récit avance dans une existence où le sens de la communauté et des liens humains s'estompent. La trame de son récit a est ponctuée par'une introspection mortifère poussée à l'extrême, qui refuse l'empathie si bien qu'elle conduit ce personnage anti héros à l'isolement et, finalement, à l'incompréhension du monde qui l'entoure.

L'œuvre dans cette approche pédagogique par l'entremise es Softs Skill marque une opposition ingénieuse pour avec Rousseau. En effet pendant que ce dernier voit dans la solitude une voie vers une plus grande harmonie intérieure et une sensibilité inégalée aux autres (« Je sens en moi un lien qui m'unit à tout ce qui vit », *Rêveries*, Cinquième promenade), Langlois quant à lui s'éloigne de cette humanité sociabilisant et phatique en s'enfermant dans une apathie où l'empathie s'estompe.

Rousseau, dans *Émile ou De l'éducation*, étudié également plus haut, met en exergue sur l'importance de cultiver la pitié, cette forme première d'empathie qui permet à l'enfant de comprendre les émotions et les souffrances d'autrui. Giono, en revanche, interroge les conséquences de l'absence de ce mécanisme moral chez Langlois. Privé de liens affectifs véritables, Langlois ne parvient pas à ressentir la souffrance des autres de manière authentique. Sa solitude intérieure n'est pas un espace de réflexion, mais un vide qui le pousse à des actes extrêmes pour combler son ennui.

Ce concept philosophique d de « divertissement », convoqué à partir des *Pensées* de Blaise Pascal, pourrait donc être utile sur le plan pédagogique d'autant plus est possible de le mettre en parallèle avec les idées rousseauistes sur l'éducation morale. Rappelons-nous que Rousseau conseille l'éducation par l'expérience et la mise en situation, laquelle donne à l'enfant l'occasion inespérée d'expérimenter les conséquences de ses actes sur autrui. Langlois, au contraire est l'allégorie même de l'échec de cette éducation morale : incapable de trouver un sens à ses actions, à sa vie ou rentrer en communion avec autrui, il finit par se divertir à travers la violence, en devenant lui-même l'instigateur du drame qu'il enquête pour finir dans un suicide indicible.

L'autre intérêt pédagogique lié au Softs Skil dans l'exploitation de cette œuvre gionienne relève **d'avantage du thème de la pitié qui est dans** *le roman* rempart contre la barbarie. Un autre parallèle peut être par conséquent imprimé dans cette étude entre *Émile* et *Un roi sans divertissement* sur la question de la pitié. Rousseau, comme nous avons vus, fait de la pitié un instinct naturel qui modère l'amour de soi en mettant en avant l'amour des autres (*Émile*, Livre IV). Dans l'univers romanesque de Giono, cet instinct est absent. Une telle absence caractérise le comportement des habitants du village, qui sont

en proie aussi tout comme Langlois, à une indifférence totale face à la souffrance d'autrui.

De cette absence nait ainsi la tragédie dans la mesure où elle l'échec d'une société incapable de cultiver l'empathie chez ses membres. Nous pouvons donc amener l'étudiant à voir jusqu'à quel point Giono, comme Rousseau, nous interpelle en nous pousse à réfléchir sur les conséquences d'une éducation qui escamote la formation émotionnelle et morale. C'est cette absence de pitié qui plonge les personnages de *Un roi sans divertissement* dans une sorte d'inhumanité, où la violence devient l'unique moyen de ressentir une forme d'excitation ou de sens.

On l'aura compris encore l'éducation émotionnelle s'avère une perspective contemporaine au service de l'intégration des soft skills et d'un développement intégré dans l'enseignement supérieur marocain .En prolongeant l'analyse de Rousseau et de Giono, on a& vu qu'on pourrait s'interroger sur les implications pour l'éducation contemporaine. Dans un monde obnubilé par une humanité numérique en perdition par l'utilisation effrénée des distractions numériques comment en effet développer une empathie durable et authentique ? Les théories modernes d'apprentissage socio-émotionnel que nous avons présenté en amont de ce travail (*Social and Emotional Learning*, SEL) trouvent ici un écho. Comme chez Rousseau, ces approches mettent en lumière la gestion des émotions, la prise de conscience de soi et la capacité à comprendre les autres.

Conclusion

L'intégration des compétences comportementales ("soft skills") dans l'enseignement supérieur marocain, à travers l'analyse littéraire et les approches éducatives telles que le constructivisme, les intelligences multiples et l'éducation morale, s'avère un levier prometteur pour une éducation globale et transformative. En s'appuyant sur des œuvres littéraires emblématiques comme celles de Camus et Rousseau, l'étude démontre que la littérature peut stimuler la pensée critique, l'empathie, et la collaboration. Les activités interactives et les discussions philosophiques renforcent ces compétences tout en préparant les étudiants à relever les défis complexes d'un monde globalisé. Cela souligne l'urgence d'une approche pédagogique intégrée, combinant le développement intellectuel, émotionnel et moral, dans le contexte éducatif marocain.

Références bibliographique

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Camus, A. (1942). *L'Étranger*. Gallimard.
- Camus, A. (1942). *Le Mythe de Sisyphe*. Gallimard.
- Camus, Albert, 1956. *La Chute*. Paris : Gallimard.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- **Giono, Jean.** *Un roi sans divertissement.* Gallimard, 1947.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Kolb, D. A. (1984**).** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. University of Notre Dame Press
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (1970). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. [1]Piaget, J. (1970). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé

Formation des enseignants aux pratiques pédagogiques et aux compétences transversales en contexte d'inclusion des personnes en situation de Handicap au Maroc

Fatima RAZKI
Université Hassan 1er, Settat, Maroc,.

Résumé

L'article met principalement l'accent sur l'état des lieux de l'éducation inclusive au Maroc et les défis qui se posent pour la mise en œuvre de ce système. Il souligne que garantir une éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap nécessite l'accompagnement de tous les acteurs dans ce processus de changement, notamment, les enseignants en tant qu'acteurs principaux dans cette ligne de conduite au changement. Il met également l'accent sur la formation des enseignants, identifiée comme un levier essentiel pour réaliser l'inclusion dans tous les aspects de l'éducation.

L'article examine également les politiques éducatives du Maroc en matière d'éducation inclusive, montrant que cette forme d'éducation, fait partie intégrante des agendas de développement du pays. Cependant, il souligne que les enseignants sont confrontés à de nouveaux défis liés à cette transition vers l'éducation inclusive, ce qui affecte leurs pratiques pédagogiques et leur représentation par rapport à la gestion de l'enseignement.

Nous visons à travers cette analyse comprendre les orientations générales et les actions de formation mises en place pour garantir une éducation inclusive de qualité pour tous, y compris les enfants en situation de handicap. Ainsi que nous identifiant le profil de l'enseignant inclusif au Maroc à travers la détermination les compétences pédagogiques et transversales garantissant la réussite de cette forme d'éducation. La méthodologie de recherche est descriptive et a pour objectif d'analyser ces actions de formation et de proposer des réflexions importantes à l'amélioration de l'éducation inclusive au Maroc. En fin nous proposons des perspectives d'amélioration que nous jugeons capable d'enrichir le champ de l'inclusion en éducation.

Mots clés: éducation, inclusion, pratiques inclusives, formation des enseignants.

Abstract

The article primarily focuses on the state of inclusive education in Morocco and the challenges it faces in implementing this system. It emphasizes that ensuring inclusive education for people with disabilities requires the involvement of all stakeholders in this process of change, including teachers as key players in this path of change. It also highlights the importance of teacher training as a fundamental lever for achieving inclusion in all aspects of education.

The article also examines education policies in Morocco in the field of inclusive education, indicating that this type of education is an integral part of the country's development agendas. However, it underscores that teachers are facing new challenges associated with their transition to inclusive education, affecting their teaching practices and their perception of teaching management.

Through this analysis, we aim to understand the general aspects and training measures put in place to ensure quality inclusive education for all, including children with disabilities. We also aim to identify the profile of inclusive teachers in Morocco by determining the educational and transversal skills that guarantee the success of this type of education. The research methodology is descriptive and aims to analyze these training measures and provide significant insights to improve inclusive education in Morocco. In the end, we offer perspectives for improvement that we believe can enrich the field of inclusive education.

Keywords: Education, inclusion, inclusive practices, teacher training.

1. Introduction

Aujourd'hui, Garantir une éducation inclusive au profit des personnes en situation de Handicap est complexe et impose la nécessité d'impliquer tous les acteurs éducatifs, les décideurs politiques, les enseignants, la famille et la société en sa globalité.

La problématique de l'éducation inclusive soulève plusieurs défis, dont la formation des enseignants demeure un levier fondamental pour la mise en place d'un système d'éducation pour tous les apprenants, en reconnaissant la diversité des besoins et en favorisant l'inclusion dans tous les aspects de l'éducation.

L'analyse des politiques éducatives du Maroc en termes de reformes, loi et conduite de changement, montre que l'éducation inclusive occupe une place dans les agendas de développement du Maroc (CSEFRS, 2019), Cependant, les enseignants dans cette vison qui apparait clair se trouvent confrontés à une situation relativement nouvelle qu'ils ne contrôlent pas, mais qui a des incidences directes sur leur gestion de classe et dans leurs pratiques pédagogiques.

Nous visons au fil de cette recherche, poser le problème de la mise en place d'une éducation inclusive au Maroc. Principalement, traiter le sujet de la formation des enseignants. Pour cela, nous avons comme objectif mener un état des lieux sur le processus de conduite de changement vers l'émergence de l'éducation inclusive au niveau international et national et cela en lien avec les actions prises par l'état en matière de formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives et les défis qui entravent la mise en place de cette forme d'éducation au Maroc.

Dans ce cadre, nous optons pour une méthodologie de recherche qui se base sur une démarche descriptive ayant pour objectif de présenter une analyse des orientations générales et d'identifier des actions de formation mise en œuvre en termes de développement des pratiques pédagogiques des enseignants afin d'assurer une éducation inclusive de qualité pour tous ces enfants y compris les enfants en situation de Handicap. Tout ceci nous amène à lancer des réflexions afin de trouver des pistes de réponse à la question de recherche suivante : ***Quelles sont les orientations générales et les actions de formation mises en place au Maroc pour développer les pratiques pédagogiques et transversales des enseignants en vue d'assurer une éducation inclusive de qualité pour tous, y compris les enfants en situation de Handicap ?***

2. Du mouvement de l'integration scolaire a l'education inclusive

Sur le plan international, dans plusieurs pays, s'est développé un mouvement en faveur de l'intégration scolaire. Cette initiative vise à faciliter la scolarisation au sein d'établissements éducatifs classiques pour les élèves ayant des besoins particuliers. L'objectif principal consiste à parvenir à une intégration optimale en privilégiant leur participation au sein de salles de classe ordinaires au sein des écoles de proximité (Garner, 2009). C'est pour ces raisons que l'intégration pour plusieurs auteurs se situe encore dans la continuité de l'éducation spéciale en permettant aux enfants en situation de handicap de participer partialement à un milieu scolaire ordinaire sans qu'ils soient membres de la communauté scolaire (Barton & Armstrrong, 2007).

Cette tendance s'est amplifiée au cours des deux dernières décennies avec la montée en puissance de l'éducation inclusive, en admettant que les origines de ce mouvement mondial vers cette représentation de l'éducation a été marqué lors de la réunion organisée en Espagne au moment de la rencontre de Salamanque par l'UNESCO en rassemblant les délégués de 92 nations (Plaisance, 2020).

Cette initiative a encouragé les gouvernements à privilégier une éducation pour tous, y compris les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux, définis comme ceux découlant de handicap ou de difficultés d'apprentissage. Les écoles intégratrices ont été préconisées pour favoriser l'apprentissage communautaire, et bien que le terme "intégration" ait été plus couramment utilisé, l'accent était déjà mis sur la création d'environnements éducatifs inclusifs et accueillants. La formation des enseignants et le soutien aux besoins spéciaux étaient également des points importants dans cette vision d'éducation élargie (UNESCO, 2014).

C'est dans ce même mouvement incessant vers une notion plus large de l'éducation inclusive et une vision universelle de l'éducation pour tous les apprenants, que l'UNESCO a réexaminé au Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation tenue en 2019 à Cali (Colombie)

cette pensée, après 25 années, en y intégrant une nouvelle vision de l'éducation qui défende réellement les droits de tous et en adoptant une autre perspective, dans son rapport publié en 2020 en repensant l'inclusion en éducation comme des pratiques qui dépassent les seuls enfants avec besoins spéciaux mais englobent la diversité des apprenants en construisant un sens de l'appartenance pour tous:

> *«Aujourd'hui, le défi est d'adopter une perspective inclusive qui considère la diversité comme une qualité humaine transversale, présente tout au long de la vie, de façon que dans le domaine éducatif, « tous » englobe « tout un chacun».(UNESCO, 2020)*

Ce changement de pensé donne à l'éducation un sens profond et une puissance capable de promouvoir la diversité, la démocratie, la justice sociale et la paix et engage les pays (Engagement de Cali) a adopté la définition suivante de l'inclusion en éducation :

> *« L'inclusion en tant que processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante» (UNESCO, 2019)*

Aujourd'hui, il apparait qu'il est impératif que les nations donnent la priorité à l'éducation en vue de réaliser les Objectifs de développement durable du Programme 2030. Dont le Maroc est parmi les pays en changement de pensé quant à l'inclusion en éducation et qui se traduit historiquement par son engagent sur le plan national et international en vue d'assurer l'intégration et la pleine participation sociale des personnes en situation de Handicap et met leur jouissance des droits et libertés reconnus à tous(MENFP & UNICEF, 2019).

Sur le plan international, Le Maroc s'est engagé et a ratifié de nombreuses conventions internationales, dont la Convention Internationale des droits de l'enfant (UNICEF, 1989) qui a pour objet de promouvoir, protéger et assurer la pleine participation des personnes en situation de Handicap s à la société sur la base de l'égalité avec les autres et la Convention Relative aux Droits des Personnes en situation de Handicap (Nations UNIS, 2006) dans son article 24 en s'engagent dans l'instauration d'un enseignement inclusif et d'une

scolarisation de qualité au sein de la communauté en faveur des enfants en situation de handicap.

3. Conduire le processus de changement vers une education inclusive de qualite au maroc

Sur le plan national, le Maroc a banni les discriminations sur la base du handicap dans sa nouvelle constitution du 1er juillet 2011 en intégrant le principe de l'égalité d'accès à une éducation moderne, inclusive et de qualité. En plus des différents circulaires, décisions énoncées depuis 1998 par la Ministère de l'Education Nationale dans l'objectif de promouvoir l'autonomisation et la participation active de ces enfants.

Par ailleurs, les recommandations du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS, 2015) dans la Vision Stratégique 2015- 2030 et les rapports d'évaluation sur le modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc (CSEFRS, 2019) ont constitué une feuille de route accompagnant les orientations nationale et contribuant par la même occasion à l'élaboration du programme national de l'éducation inclusive 2019.

Notre analyse des politiques éducatives du Maroc en termes de reformes, loi et conduite de changement, montre que l'éducation inclusive occupe une place dans les agendas de développement du Maroc. Mais d'un côté nous la considérons largement orientée vers une représentation basée surtout sur l'inclusion en éducation des personnes en situation de Handicap et non pas une représentation universelle telle qu'elle est conçue par UNESCO en 2O19. Etant donné que les enfants en situation de Handicap font partie de la catégorie d'enfants la plus marginalisée et la plus exclue et dont le droit à une éducation de qualité est souvent éliminé. De même que les définitions de l'inclusion adopté par le Maroc dans les récentes documents officiaux sont les suivantes :

L'éducation inclusive définie par L'UNESCO :

> *« Une éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité répondant aux besoins éducatifs fondamentaux, enrichissant la présence des apprenant.e.s et centrée sur les groupes vulnérables, Elle essaie de développer pleinement le potentiel de chaque individu. L'objectif ultime et donc de mettre fin à toutes les formes de discrimination et de promouvoir la cohésion sociale.» (UNESCO, 2012)*

L'éducation inclusive définie par Handicap International comme :

« *Un système éducatif qui prend en compte dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des besoins spéciaux de tous les enfants et adolescents en situation de marginalisation et de vulnérabilité, y compris les*

enfants en situation de handicap. Elle vise à éliminer la marginalisation de tous et à améliorer les conditions d'éducation pour tous » (Handicap International, 2010*)*

De ces deux définitions nous pouvons déduire que :

- Le droit fondamental de chaque individu à recevoir une éducation de qualité qui répond à ses besoins éducatifs fondamentaux.
- L'importance de prendre en compte les besoins spéciaux de tous les enfants et adolescents, en particulier ceux qui sont marginalisés, vulnérables ou en situation de handicap.
- L'importance de Mettre fin à toutes les formes de discrimination et de promouvoir la cohésion sociale.
- L'importance de d'améliorer les conditions générales d'éducation pour tous les apprenants, en créant un environnement favorable à l'apprentissage et à la participation de chacun.

4. Problématique de la formation des enseignants a l'education inclusive au maroc

Selon le Haut-commissariat au plan, environ 5,1% de la population marocaine, soit 1 703 424 personnes, sont en situation de handicap. Les statistiques du HCP montrent également que près de 66,5% (soit 1 133 615 personnes) en situation de Handicap n'ont reçu aucune éducation. Parmi ceux qui ont eu accès à l'éducation, on constate que 17,1% atteint le niveau primaire, 9,8% le niveau secondaire, et seulement 1,5% accède à l'enseignement supérieur (HCP, 2014).

Ces chiffres démontrent le défi de mettre en place des mesures politiques, éducatives et sociales inclusives afin de garantir l'accès à l'éducation et la poursuite de l'éducation tout au long de la vie ainsi que le rôle primordial que joue l'enseignant en tant que ressource Humaine supposé être hautement qualifié en adoptant des valeurs et attitudes soutenant l'éducation inclusive (Au Coin et al., 2012) et permettant la réponse aux besoins spécifiques des enfants en situation de Handicap.

Les enseignants dans cette dynamique de conduite de changement se trouvent face au défi que représente le passage d'un enseignement ordinaire à une éducation inclusive, mettant en évidence les compétences et les attitudes nécessaires pour y parvenir(CSEFRS, 2019).

Cette transition exige un changement de paradigme pour l'enseignant, passant d'un modèle d'uniformité (normalisation des contenus, méthodes d'enseignement et évaluations) à un modèle visant à libérer le potentiel de chaque apprenant en fonction de ses capacités et de sa manière d'apprendre. Pour réussir cette transition, l'enseignant est appelé à posséder des attitudes, des tendances et des compétences professionnelles qui lui permettent de gérer

efficacement la différenciation, l'individualisation, la coopération, l'aide et l'orientation des élèves, des éléments essentiels pour un système d'éducation inclusive.

5. Le rôle de la formation dans le developpement des pratiques pedagogiques et transverssalles des enseignants

La préparation adéquate des enseignants pour assumer ces nouvelles rôles et obligations exige la création d'un modèle de formation novateur. En admettant que le passage de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive représente un défi majeur pour les enseignants, et la question de leurs représentations revêt une importance cruciale dans sa réalisation. (Fortier et al., 2018), ce modèle doit intégrer en plus des approches pédagogiques innovantes et une expertise scientifique spécifique à leur domaine, un ensemble de compétences transversales qui favoriseront une amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation inclusive.

Dans le contexte actuel, la redéfinition du profil des enseignants inclusifs nécessite de plus en plus l'acquisition de compétences transversales. Ces compétences leur permettent de relever de manière efficace les défis des écoles qui, par nature, doivent être inclusives. Cela implique de promouvoir l'équité, de valoriser la diversité, de favoriser le travail d'équipe, de cultiver la réflexion critique et d'adopter une approche résiliente (Fernandes et al., 2021). Ainsi qu'est appelé à être capable d'identifier les barrières à la participation et aux apprentissages, être réflexif, être un penseur critique capable de résoudre des problèmes, en sachant mettre en question la discrimination (Donnelly & Watkins, 2011).

Dans une perspective de remédiation et d'amélioration continue, le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a entrepris une nouvelle stratégie dans son plan d'action 2017/2021. Cette mesure consiste à adopter un référentiel curriculaire pour les enfants en situation de handicap, à établir des structures et des modalités pour les classes d'éducation inclusive dans les écoles marocaines, et à élaborer des guides et une formation continue qui fait référence à ce cadre pour assurer un accès plus équitable à l'éducation pour ces enfants. (*Memento : Mise en place du programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap*, s. d.)

L'année 2019 a constitué une étape importante dans le processus de développement de compétences des enseignants en matière de l'inclusion. Et cela suite à l'élaboration du guide pratique de la formation des enseignants (MENFP & UNICEF, 2019a) supervisé par la Direction des curricula de Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, en coopération avec l'UNICEF. L'objectif principal est de renforcer les compétences

professionnelles des enseignants, en faisant partie intégrante des mesures cruciales visant à garantir le droit à l'éducation de tous les enfants, indépendamment de leur situation physique, psychologique, mentale ou sociale. Il met particulièrement l'accent sur la prise en compte des besoins individuels de chaque enfant, contribuant ainsi à promouvoir une éducation véritablement inclusive

L'analyse de ce document nous à permet de déduire que profil des enseignants selon ce guide se fonde sur un ensemble de valeurs et de compétences professionnelles essentielles qui leur sont associées. Cette référence aux valeurs et aux compétences professionnelles est souvent définie par quatre composantes clés dans la plupart des ouvrages pédagogiques traitant de l'éducation inclusive :

- Reconnaître et valoriser la diversité des apprenants, en considérant leurs différences comme une ressource et un cadre pour enrichir le travail éducatif.
- S'engager à prendre en charge tous les enfants, en les aidant à réaliser leur plein potentiel.
- Collaborer de manière étroite avec d'autres professionnels de l'éducation et parties prenantes.
- S'engager dans un processus d'auto-formation continue pour rester ouvert aux nouvelles idées et améliorer constamment ses compétences professionnelles.

Conclusion

Les données présentées révèlent un défi majeur en matière d'éducation inclusive au Maroc, où une grande partie des enfants en situation de Handicap n'ont pas accès à l'éducation. Les enseignants sont au cœur de la solution pour répondre à ce défi, mais ils doivent passer d'un modèle éducatif ordinaire à un modèle inclusif, exigeant un changement de paradigme. Cela implique de développer des compétences et des attitudes spécifiques pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

La formation continue apparaît comme une composante essentielle pour préparer les enseignants à ce changement. Les enseignants doivent acquérir des compétences transversales pour relever les défis de l'éducation inclusive. Cela nécessite de promouvoir l'équité, de valoriser la diversité, de favoriser le travail d'équipe, de cultiver la réflexion critique et d'adopter une approche résiliente. L'éducation inclusive au Maroc est un chemin à parcourir, mais c'est un chemin essentiel pour bâtir une société plus équitable, inclusive et durable. Cela nécessitera l'engagement continu de tous les acteurs de l'éducation, des décideurs politiques aux enseignants, et une vision globale et concrète de l'inclusion qui embrasse la diversité de tous les apprenants. Cette démarche est non seulement un impératif éducatif mais également une contribution

significative à la réalisation des Objectifs de développement durable de l'ONU pour l'ensemble de la nation marocaine.

Bibliographie

- AuCoin, A., Goguen, L., & Vienneau, R. (2012). Pas plus spécial que nécessaire : Analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 23‑49. https://doi.org/10.7202/1007726ar
- Barton, L., & Armstrrong, F. (Éds.). (2007). *Policy, Experience and Change : Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7
- Bettioui, A. (2021). Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, *5*, Article 5. https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i5.24072
- CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*.

  https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr_-Resume.pdf
- CSEFRS. (2019). *Evaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : Vers une éducation inclusive*.

  https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-e%CC%81ducation-inclusive-Fr.pdf
- Fernandes, P. R. da S., Jardim, J., & Lopes, M. C. de S. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers : Evidence from the Literature. *Education Sciences*, *11*(3), Article 3.

  https://doi.org/10.3390/educsci11030125
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 12‑39. https://doi.org/10.7202/1054156ar
- Handicap International (2010) : in : TESSA, *Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 6.*
- HCP. (2014). *Les personnes à besoins spécifiques au Maroc d'après les données du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2014*.
- MENFP, & UNICEF. (2019). *Education inclusive au profit des enfants en situation de handicap : Guide pour les enseignants*.

  https://www.unicef.org/morocco/media/1486/file/Guide%20Enseignants%20VF.pdf
- MENFP, & UNICEF. (2019). *Mise en place du programme national de éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap : Memento pour les*

directeurs régionaux et provinciaux d'éducation et de formation. https://www.unicef.org/morocco/media/1496/file/Memento%20VF.pdf

- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, *24*(3), 103‑107. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00024
- UNESCO. (2012). *Combattre l'exclusion dans l'éducation : Guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_fre
- UNESCO. (2014). *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*.

  https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre/PDF/098427freo.pdf.multi
- UNESCO. (2019). *Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_fre/PDF/370910fre.pdf.multi
- UNESCO. (2020). *Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation – Chaque apprenant est important, Cali, Colombie, 11-13 septembre 2019*.

  https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_fre/PDF/372651fre.pdf.multi

L'interculturel et l'apprentissage du français : Cas des Masters de la FSJESM

Touria BADOUI

FSJES, Université Cadi Ayyad, Marrakech

Résumé

Marginalisée depuis des décennies, l'interculturalité devient aujourd'hui un atout pour l'être humain afin d'entretenir des rapports solides et divers, non seulement avec soi mais aussi avec l'altérité dans un monde où il n'est plus question de vivre d'une manière « mono-culturelle ». En prenant part, l'université Cadi Ayyad a développé un module intitulé « Langue et Culture » dont le but de doter les étudiants des compétences linguistiques, communicationnelles et culturelles afin de connaitre leur environnement immédiat et lointain et structurer leur pensée. La didactique du *FOU* se veut indispensable pour pratiquer cette approche interculturelle et valoriser les différents héritages culturels car nous ne pouvons pas apprendre ou enseigner une langue sans « l'ancrer dans sa culture ». Pour ce faire, nous proposons cette étude pour voir les démarches possibles pour intégrer cette approche dans la formation des étudiants du Master. Dans un premier lieu, nous allons parler de l'approche interculturelle : une évolution méritée. Dans un second lieu, nous parlerons de la sociolinguistique et l'interculturel, quelle relation ? Ensuite, nous présentons un aperçu sur l'interculturel à la *FSJES* de Marrakech : état des lieux et nous terminons par l'analyse d'un entretien avec les enseignants du volet Culture à la *FSJES* de Marrakech. Une panoplie de question se pose autour de cette notion d'interculturalité : Comment peut-on intégrer cette dimension à l'université ? Comment cette compétence interculturelle contribue à la maitrise de la langue comme cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture ?

Mots-clés : Culture, Interculturalité, Pédagogie interculturelle, Langue française, Enseignement/Apprentissage, altérité.

Abstract

Marginalized for decades, interculturality has become an asset for human beings to foster strong and diverse relationships, not only with oneself but also with otherness in a world where living in a "monocultural" way is no longer feasible. Taking part in this trend, Cadi Ayyad University has developed a module titled "Language and Culture" aiming to equip students with linguistic, communicative, and cultural skills to understand their immediate and distant environment, structure their thinking. The didactics of French as a Foreign Language *(FOU)* are essential for implementing this intercultural approach and valuing different cultural heritages since we cannot learn or teach a language without "anchoring it in its culture." To achieve this, we propose this study to explore possible approaches to integrate this perspective into the Master's program. Firstly, we will discuss the intercultural approach: a well-deserved evolution. Secondly, we will explore sociolinguistics and interculturality, examining their

relationship. Next, we will provide an overview of interculturality at the Faculty of Legal, Economic, and Social Sciences *(FSJES)* in Marrakech, taking stock of the current situation. Finally, we will analyze an interview with the teachers of the Culture component at the FSJES in Marrakech. Numerous questions arise regarding the concept of interculturality: How can we integrate this dimension into the university? How does this intercultural competence contribute to mastering the language as this latter is necessary to access culture?

Keywords: Culture, Interculturality, Intercultural Pedagogy, French Language, Teaching/Learning, Otherness

Introduction

La notion d'interculturel est apparue dans les années 30 dans les travaux de l'anthropologue américain George Peter Murdocksous sous le terme *« cross-cultural »*[1] . Cette même notion n'a vu le jour en Europe qu'en 1976 dans les discours du Conseil de l'Europe (1976) en relation avec la vie des migrants venant travailler dans les pays accueillant de la main d'œuvre. Elle est employée pour la première fois dans les années quatre –vingt par l*'UNESCO*. Le terme s'est élargi pour intégrer plusieurs domaines tels que : l'éducation, l'anthropologie, la linguistique, Etc. Repenser l'interculturel aujourd'hui, représente un intérêt grandissant même dans l'économie mondiale car la diversité culturelle agisse sur les échanges et les transactions économiques. Toute société alors, est censée créer chez ses citoyens les valeurs d'accueil et d'intégration culturelle en tant que vecteurs essentiels pour le développement.

L'Ecole marocaine n'échappe pas à ce principe. Elle est appelée plus que jamais à intégrer une pédagogie interculturelle dès le premier âge des apprenants et développer chez eux des connaissances combinant la culture et la langue. Les apprenants d'aujourd'hui sont les missionnaires de demain qui véhiculeront les cultures et la civilisation de leur pays. Martine Abdallah-Pretceille affirme que :

> *« Les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire. Il est donc vain de chercher à cerner objectivement la réalité culturelle à partir de structures ou de traits culturels pris isolément. » (PRETCEILLE, 2013, 9-10.)*

Depuis plusieurs année les décideurs de l'éducation et l'enseignement marocains, ont montré une grande volanté de contribuer à l'amélioration des conditions de ce secteur qui est en pleine mutation. Mener une réflexion sur la présence de l'interculturel notamment dans les textes officiels et les

[1] Ahmad Moussa, Acquérir une compétence interculturelle en classe de Langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées, et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien. , Thèse de doctorat soutenu en 2012.

programmes scolaires et universitaires afin d'accroitre l'ouverture et la promotion des compétences culturelles et pragmatiques, représente un pilier dans la formation de l'individu et de son impact sur la société. Dans notre article nous essaierons de mettre l'accent sur les axes suivants :

L'approche interculturelle et la langue : à travers lequel nous allons analyser un ensemble de questionnement sur l'usage de la langue pour promouvoir un dialogue interculturel et une compréhension mutuelle et éviter ainsi les stéréotypes et les préjugés culturels à travers la communication linguistique. Ce questionnement qui nécessite une réflexion approfondie sur les enjeux de la langue et de l'interculturalité dans les échanges internationaux et interculturels. Les réponses à ces questions peuvent aider à renforcer la communication interculturelle et à promouvoir des relations interculturelles positives.

La pédagogique de l'interculturel en tant qu'approche pédagogique qui vise à valoriser les différences culturelles et à favoriser un dialogue interculturel. En conséquence, cette méthode vise à promouvoir la compréhension et l'acceptation des différentes cultures tout en reconnaissant la diversité culturelle.

L'interculturel à la FSJES de Marrakech : état des lieux pour voir la place de l'enseignement de l'interculturel dans la formation « Langues et Cultures » destinée aux étudiants de la FSJES de Marrakech. Nous allons essayer de repérer les moyens avec lesquels en enseigne la culture et l'interculturel qui facilitent l'intégration des étudiants dans de domaine de travail divers et ouvrir des voies de communication, d'échange et établir de nouvelles relations.

1. La problématique de l'approche interculturelle et la langue

Le concept « interculturel », est composé d'un préfixe « inter » et du mot « culturel ». Il renvoi implicitement aux interactions possibles entre des groupes de personnes et aux différentes identités. L'approche interculturelle est une ouverture sur d'autres modes de vie, sur les valeurs universelles. La langue dans ce contexte se révèle un moyen pour diffuser les cultures tout en contribuant à l'épanouissement de l'individu qui est lui-même un être « pluriculturel ». *Abdallah-Pretceille* (1998) a fait constat très important, c'est « qu'*on a négligé d'enseigner les civilisations et les cultures en enseignant les langues. Or il convient que cet apprentissage interculturel, se fasse, mais il ne faut pas le réifier, le didactiser à l'excès. Car apprendre une culture, c'est d'abord, rencontrer l'Autre, l'interlocuteur*.»[1] car dans la vision interculturelle, la personne ou l'individu a une place importante en tant que « entité multiculturelle » avec des caractéristiques spécifiques et propres à lui.

[1] Abdallah-Pretceille, M. 1998 « Apprendre une langue, apprendre une culture ». In Cultures pédagogiques n° : 360. Paris, janvier 1998, p. 49

Il est important de distinguer entre une "démarche interculturelle" et le concept de "dialogue des cultures". La première s'intéresse plutôt aux méthodes d'apprentissage interculturel en faisant appel à la perception de l'apprenant et à la construction d'un savoir culturel d'une société donnée. La seconde implique un échange avec d'autres nations et civilisations

Et donc l'importance de l'intégration de l'interculturel en *FOU*, passe forcément par la langue. Cette dernière revêt d'une forte dimension communicative véhiculaire de la culture. La langue et la culture sont deux notions indissociables comme une monnaie avec deux facettes. Dans ce sens *Philippe BLANCHET* [1], disait que : « *il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles* ». En apprenant une nouvelle langue, l'apprenant acquière avec le temps une nouvelle culture et c'est ainsi qu'il apprend l'interculturel et s'ouvre à d'autres expériences tout en gardant ses compétences et sa propre culture qui lui permettent de forger une personnalité riche et variée.

Au Maroc, les instances institutionnelles dans la *« Vision Stratégique 2015-2030* », ont mentionné « *qu'il y a une mise en avant des rôles fonctionnels des langues présentes dans le système éducatif, en matière d'ancrage de l'identité, d'ouverture sur le monde, d'acquisition des connaissances, des compétences et de la culture, de promotion de la recherche, d'insertion socioéconomique et d'intégration culturelle et dans le système des valeurs*. (P.46)[2]. Le discours officiel à travers **«** *Rapport analytique La mise en œuvre de la charte Nationale d'Education et de Formation2000-2013 Acquis, déficits et défis* **»**[3] ou celle la *Vision Stratégique de la reforme 2015-2030,* ne mentionne pas le mot interculturel explicitement mais nous acceptons qu'il est sous-jacent et nous invites à s'ouvrir sur l'universel et la mondialisation ; exemple de textes:

> *«La nouvelle École marocaine est appelée à accomplir sa mission d'intégration culturelle en faisant de la culture l'une de ses dimensions de base, de manière à assurer la transmission du patrimoine culturel, civilisationnel et spirituel marocain, cultiver le pluralisme culturel et l'ouverture sur d'autres cultures, garantir un accès aisé et équitable des territoires à la culture en faisant évoluer l'École d'un simple espace de consommation de la culture à un espace de production et de diffusion de la culture »*[4]

---

[1] Philippe BLANCHET *L'approche interculturelle en didactique du FLE (*2004-2005), Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.

[2] *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, CSEFRS (Maroc), 2015, P.46*

[3] Rapport analytique. *Op.cit.*

[4] *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, p.67.*

2. L'interculturel à la FSJES de Marrakech : état des lieux

Au sein de la FSJESM, nous trouvons un module intitulé « Langues et culture ». Son intitulé révèle l'importance que doit revêt non seulement la langue mais aussi la Culture. C'est un module complémentaire destiné aux étudiants des Masters de toutes les spécialités durant deux ans. Ce module est scindé en deux éléments Langue et Culture et les deux cours se font en présentiel. Les enseignants des deux éléments utilisent un descriptif proposé par l'université Cadi Ayyad. Pour l'élément « *Culture* » et selon le descriptif adopté : « *Il commence par un rappel des bases historiques, géographiques, sociales et politiques de la culture marocaine. Il fait ensuite une présentation des fondements de l'apparition des civilisations et de leurs caractéristiques particulières telles que le sacré, le scientifique, le symbolique et le technique et réfléchit sur les concepts de culture, multiculturalisme et différences culturelles. Enfin, il introduit les grandes périodes de l'art, les manifestations artistiques au fil du temps et des civilisations et met les étudiant/es en contact avec les types d'expression et techniques artistiques majeures et avec les processus de création : architecture, peinture, sculpture, arts graphiques, photographie, design ainsi que les arts médiatiques contemporains. Culture et Histoire du Maroc, Histoire des Idées, Histoire des Arts et des Civilisations. »*[1]

Pour l'élément *(Langue*), l'objectif est de développer les compétences en langues françaises chez l'étudiant en le dotant d'un niveau intermédiaire (A2) afin de communiquer aisément à l'écrit qu'à l'oral dans différentes situations professionnelle, académique ou même dans la vie courante dès sa sortie du Master. Cet élément est très intéressant pour le parcours des étudiant dans la mesure ou cet élément leurs permit non seulement de maitriser et utiliser la langue correctement mais aussi développer leurs connaissances en combinant la culture et la langue françaises en choisissant des thèmes qui accroissent l'ouverture et la promotion des compétences culturelles et pragmatiques.

> *Pour ce faire et comme le mentionne les descriptifs adoptés, « l'enseignement de la Culture vise à doter les étudiants d'un niveau de vocabulaire, d'idées et de concepts leur permettant d'avoir une connaissance moyenne pour comprendre leur environnement immédiat et lointain, dans la perspective de leur donner des clés et des outils pour appréhender leur temps. Ils/elles apprennent à participer à une conversation et émettre une opinion, à observer, questionner et réfléchir de manière critique. »*[2]

[1] PROGRAMME du Module Langues Etrangères et Culture UCA
[2] *Idem.*

Ce que nous reprochons à ces descriptifs c'est qu'ils proposent des sujets généraux et ne déterminent pas les documents auxquels doivent se référer les enseignants qui déploient beaucoup d'effort pour la documentation et la préparation du cours. Mais ce qui nous intéresse le plus c'est de savoir comment les enseignants des deux éléments du module « *Langue et Culture* », attirent l'attention de leurs étudiants sur l'interculturel tout en sachant qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation en pédagogie ou didactique interculturelle dans leur parcours de formation des enseignants. Toutefois, il revient à eux et malgré les contraintes, de construire certaines compétences culturelles des apprenants tout en adoptant une panoplie de méthode telles que : l'utilisation d'une approche participative et interactive qui valorise les expériences culturelles des apprenants, plutôt que de se focaliser sur une seule culture dominante, proposer des activités culturelles et des visites de musées, d'expositions, de festivals ou de manifestations culturelles, encourager les élèves à se connecter avec des personnes issues de différentes cultures à travers l'utilisation d'outils technologiques tels que les réseaux sociaux, les forums de discussion et les chats en ligne, promouvoir des attitudes de tolérance et de respect des différences culturelles en encourageant les élèves à réfléchir sur ce qu'ils apprennent et sur la façon de les appliquer dans leur vie quotidienne…Etc.

Enfin, il est important que les enseignants soient ouverts à la diversité culturelle dans leur classe et qu'ils soient prêts à apprendre de leurs élèves. Cette attitude permettra de créer un environnement inclusif et favorisera l'épanouissement de tous les apprenants.

3. La pédagogique de l'interculturel

Dans l'enseignement, la pédagogie interculturelle présente les différentes méthodes et approches qui répondent aux différents besoins d'un groupe hétérogène d'apprenants. Leurs hétérogénéités aux niveaux social, culturel et même éducatif tel le cas à l'université, incitent les enseignants à expliciter les différentes valeurs et structures afin de « *d'amener ces groupes hétérogènes à une compréhension mutuelle des différences de chacun* »[1]. Ceci aide à mettre en pratique l'interculturalité et développer une communication souple qui permettra aux étudiants d'acquérir des compétences à la fois culturelle et sociolinguistiques :

> *«Une aptitude à utiliser lesdites langues pour satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre*

[1] L'une des réponses d'un enseignant de l'élément Culture à l'une des questions du guide d'entretien que j'ai élaboré au près des enseignants du module « Langue et Culture : A votre avis qu'entend-on par « dimension interculturelle » de l'enseignement des langues ? : L'interculturel désigne l'implication des étudiants des différentes cultures (voir même de différentes religions, et l'objectif est d'amener ces groupes hétérogènes à une compréhension mutuelle des différences de chacun

> *pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leurs propres pays d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leurs communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel. »*[1]

Toujours dans le même sens *Ahmad MOUSSA (2012),* nous explique que : *« La pédagogie interculturelle est un processus grâce auquel l'on pourrait préparer l'apprenant pour toute rencontre en temps réel. Il s'agit, en fait, d'une simulation à l'issue de laquelle une vision ethno centrée serait abandonnée en faveur d'une autre allo centrée qui réduirait la distance sociale entre soi et l'autre »*[2]. Elle se base sur une méthode participative et interactive, qui permet aux apprenants de prendre une part active dans leur propre apprentissage et de partager leurs expériences culturelles. Cette approche met l'accent sur la communication interculturelle, la connaissance des autres cultures et le développement de la capacité des individus à interagir avec les personnes d'autres cultures.

La pédagogie de l'interculturel est devenue de plus en plus importante dans un monde de plus en plus globalisé et diversifié, où les populations sont de plus en plus mélangées et interconnectées. Elle est donc essentielle pour favoriser la coexistence pacifique et respectueuse des individus de différents pays et cultures.

Pour en savoir plus, j'ai adressé un guide d'entretiens à ces enseignants dont je prendrai seulement les questions les plus pertinentes adressées aux quelques enseignants du module (Langue et Culture). En réponse à cette question :

- *Comment un enseignant pourrait-il promouvoir l'interculturel tout en respectant le programme prédéfini ?*

Les enseignants de l'élément Culture ont répondu qu'ils mettent l'accent sur le brassage des cultures et idéologies depuis l'époque islamique jusqu'à l'époque moderne. L'interculturalité est ainsi présentée implicitement dans le cours en faisant introduire le multiculturalisme et l'altérité dans les sociétés modernes d'une part et ils essayent de convaincre les étudiants que la culture n'est pas des perceptions absolues, mais plutôt un mouvement relativiste en

[1] Conseil de l'Europe, conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation (2000). Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe, p.10

[2] Ahmad Moussa, Acquérir une compétence interculturelle en classe de Langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées, et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien. , Thèse de doctorat soutenu en 2012

fonction des contextes temporels et spatiaux et motiver les étudiants à s'ouvrir à des disciplines parallèles qui leur permettent d'ouvrir de nouveaux horizons qui leurs permettre d'avoir un sens critique et la possibilité de remettre en question leurs connaissances et pratiques scientifiques en utilisant des exemples culturels variés lors des apprentissages, tels que des histoires, des livres, les manifestations culturelles…..Etc.

Quant aux enseignants de Langue, ils sont convaincus que la culture passe automatiquement à travers la langue et qu'il est impossible de dissocier les deux et ce depuis toujours.

- *Une autre question à laquelle étaient invités nos interviewés, comment exploitez-vous la présence des étudiants étrangers dans votre cours de culture?*

La réponse était qu'ils ont souvent des débats (ou atelier) où les étudiants présentent leurs travaux sous des angles différents et ce qui permets donc d'approcher l'interculturalité dans un monde multiculturel. L'occasion est pour les nationaux à comprendre un système de pensé des autres groupes religieux, ethnique et politique présent au Maroc à travers les étudiants internationaux. Notre rôle dans ce cas est aussi de fortifier leurs appartenances culturelles et sociales, d'ajuster des stéréotypes et de consolider la tolérance culturelle afin de corriger leurs relations envers soi et envers l'autre.

Certains enseignants ont déclaré qu'ils ne profitent pas vraiment de la présence des étudiants étrangers car ils sont pour la plupart subsaharien. Ils ont le même souci d'apprentissage que l'étudiant marocain à savoir l'apprentissage de la langue française et à priori sa culture.

Deux autres questions ont été adressés aux enseignants cette fois -ci de langue :

- *Acquérir une langue passe forcément par la connaissance de la culture véhiculée par cette langue, qu'en pensez-vous ?*

Les enseignants interviewés considèrent une langue étrangère comme un vecteur culturel et pas seulement comme un moyen de communication car une langue ne peut s'enseigner séparément de sa culture Ainsi, l'ouverture aux différentes cultures auxquelles participent des chercheurs de différents pays, permet aux étudiants de maîtriser les langues étrangères parlées dans différents domaines. La culture doit être créée comme un contexte d'apprentissage et non comme une fin en soi. Ce faisant, le processus d'apprentissage des langues ne doit pas tomber dans le piège de fausses hypothèses fondées sur la conviction de l'apprenant qu'une condition préalable à l'apprentissage des langues correspond parfaitement à sa culture.

La langue et la culture sont souvent étroitement liées, car la langue véhicule les valeurs, les croyances, les traditions, l'histoire et les normes sociales d'une communauté. La connaissance de la culture permet de comprendre les nuances, les expressions idiomatiques et les codes culturels qui peuvent être utilisés dans la langue. De plus, la culture influence la façon dont les gens communiquent, interagissent et perçoivent le monde, ce qui peut avoir un impact sur la manière dont la langue est utilisée. Par conséquent, pour acquérir une langue de manière fluide et naturelle, il est généralement recommandé de s'immerger dans la culture associée à cette langue. *J. COURTILLON (1984)* constate que :

> *« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.»*[1]

Comprendre les normes culturelles : En étudiant la culture d'un pays, vous pouvez comprendre les normes culturelles et sociales, ce qui vous aidera à éviter des erreurs lors de l'utilisation de la langue. De plus, cela vous aidera à mieux comprendre les expressions idiomatiques et les expressions courantes dans le contexte culturel approprié, ce qui vous aidera à développer vos compétences interculturelles : En apprenant une nouvelle langue, vous vous exposez à une nouvelle culture. Cela vous aidera à développer des compétences interculturelles, c'est-à-dire la capacité à comprendre et à travailler avec des personnes de différentes cultures. En acquérant ces compétences, vous pourrez mieux communiquer et établir des liens avec les personnes qui parlent la langue que vous apprenez.

Par exemple, les salutations sont un bon exemple de la façon dont la langue et la culture sont intimement liées. Si nous prenons l'exemple de la culture française, les salutations ont une importance particulièrement importante. Les locuteurs francophones n'utilisent pas la même manière pour exprimer des salutations communes, ce qui peut conduire à des malentendus pratiques et "idéologiques ». Il existe plusieurs façons de saluer en japonais, qui changent en fonction des personnes sont saluées. Ces salutations sont utilisées pour montrer le respect, la politesse et l'honneur. Par conséquent, pour comprendre ces nuances linguistiques, nous devons comprendre la culture qui les sous-tend.

[1] COURTILLON, J. 1984. « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation* ». In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984.

En somme, apprendre une langue sans connaître la culture associée peut nous donner une compréhension limitée de cette langue et de ce qu'elle exprime. La connaissance de la culture aidera à la compréhension plus profonde de la langue et à parler plus naturellement. L'interculturel donc est un complément indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère, car cela permet d'appréhender la langue d'un point de vue plus global et de mieux comprendre les subtilités culturelles qui y sont associées. Cela permettra finalement aux apprenants de mieux maîtriser la langue et d'établir des relations plus profondes avec les locuteurs natifs.

- *Avez-vous déjà bénéficié d'une formation professionnelle pour mieux intégrer les pratiques interculturelles en classe ?*

Les enquêtés ont déclaré que malheureusement ils n'ont pas reçu une formation proprement dite pour enseigner « l'Interculturel » et n'ont pas eu l'opportunité de suivre une formation spécifique en interculturel jusqu'à présent. Néanmoins, ils essaient d'apprendre par soi-même en cherchant des ressources en ligne sur le sujet afin d'être plus sensibles aux besoins et aux spécificités culturelles de leurs apprenants afin de pouvoir créer un environnement inclusif dans les classes en valorisant la diversité et en encourageant les échanges culturels entre eux.

Il est important de noter que bien que ces enseignants n'aient pas reçu de formation spécifique, ils reconnaissent quand même l'importance de l'interculturel et font des efforts pour être sensibles et inclusifs dans leur enseignement.

- *A votre avis comment peut-on développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues ?*

Cette question rejoint d'une manière implicite la première question adressée aux enseignants de Culture sur l'exploit de la présence des étudiants étrangers dans le cours. Les mêmes enseignants ont répondu qu'ils ont souvenant des débats (ou atelier) où les étudiants présentent leurs travaux sous des angles différents et ce qui permets donc d'approcher l'interculturalité dans un monde multiculturel. L'occasion est pour les nationaux à comprendre un système de pensé des autres groupes religieux, ethnique et politique présent au Maroc à travers les étudiants internationaux. Ils utilisent donc une approche participative et interactive qui valorise les expériences culturelles des apprenants, plutôt que de se focaliser sur une seule culture dominante mais au contraire ils mènent des discussions interculturelles et des activités d'échange culturel en favorisant ainsi des interactions entre des personnes issues de différentes cultures. Nos mentionnons ici que ces activités pourraient être réalisées à travers l'utilisation d'outils technologiques tels que les réseaux sociaux, les forums de discussion et les chats en ligne…Etc.

Conclusion

En guise de conclusion, apprendre une langue sans connaître la culture associée peut nous donner une compréhension limitée de cette langue et de ce qu'elle exprime. La connaissance de la culture aidera à la compréhension plus profonde de la langue et à parler plus naturellement et permettra l'ouverture à l'interculturalité dans les classes et permettra de créer un environnement inclusif et favorisera l'épanouissement de tous les apprenants en leur dotant d'un raisonnement critique et les impliquant dans la vie. C'est ce que nous indique la (« *Vision Stratégique 2015-2030 ». P.46),* qu'il y a « une *mise en avant des rôles fonctionnels des langues présentes dans le système éducatif, en matière d'ancrage de l'identité, d'ouverture sur le monde, d'acquisition des connaissances, des compétences et de la culture, de promotion de la recherche, d'insertion socioéconomique et d'intégration culturelle et dans le système des valeurs*. »[1]. D'autre part, les enseignants de langues doivent recevoir des formations intégrant la dimension interculturelle dans l'apprentissage des langues dans un monde où la diversité culturelle est importante. D'après *Abdellah-Pretceille M. (2004, P.170)* : *« L'inter-relation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité. »*[2].

Références bibliographiques

- ABDELLAH PRETCEILLE Martine, *L'Education interculturelle*, (1999) Paris, PUF, (1ère édition), (2004) (2ème édition).
- BLANCHET Philippe *L'approche interculturelle en didactique du FLE (*2004-2005), Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- CLAES Marie-Thérèse, (2003) *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*. Dialogues et cultures ; n° 47.
- CLANET, C. (19990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en Science Humaines*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail
- CONSEIL de l'Europe, CONSEIL de la coopération culturelle, comité de l'éducation (2000). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence. Strasbourg :* Editions du conseil de l'Europe, p.10

[1] Vision Stratégique

[2] ABDELLAH PRETCEILLE Martine, L'Education interculturelle, Paris, PUF, 1999 (1ère édition), 2004 (2ème édition).

- COURTILLON, J. (1984). *« La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation »*. In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984.
- Descriptif du Module Langues Etrangères et Culture UCA
- MOUSSA Ahmad, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de Langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées, et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*. Thèse de doctorat soutenu en 2012. Disponible en ligne : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf
- NEUNER, G., - PARMENTER, L – STARKEY, H – ZARATE, G, (2003) *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, mai 2003
- VISION STRATEGIQUE de la Réforme 2015-2030, (2015) « *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion »*, CSEFRS (Maroc), 2015

La Médiation dans l'Enseignement à Distance: Concept, Approches et Enjeux Pédagogiques

Imane JALLOUL& Rachid EZZATI

LAR-SLAM Universiét Ibnou Zohr

Resumé

Nous voulons par cet article mettre en lumière l'impact de l'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'enseignement à distance, mettant en lumière le rôle central de la médiation pédagogique. Cette médiation, facilitée par les outils numériques, favorise les interactions entre enseignants et apprenants, et devient un levier essentiel pour optimiser les pratiques pédagogiques. L'objectif est d'analyser comment cette médiation, à travers des échanges synchrones et asynchrones, renforce l'autonomie des apprenants, stimule l'apprentissage collaboratif et réduit les distances géographique, temporelle et sociale. En s'appuyant sur deux hypothèses principales, l'étude cherche à démontrer que la médiation permet d'améliorer l'accessibilité et la flexibilité des formations tout en renforçant la performance des étudiants par un apprentissage plus actif et personnalisé.

Mots clefs : médiation synchrones et asynchrones, l'apprentissage collaboratif-flexibilité des formations

Abstract

This article highlights the impact of the evolution of information and communication technologies (ICT) on distance learning, emphasizing the central role of pedagogical mediation. Facilitated by digital tools, this mediation promotes interactions between teachers and learners and becomes a key lever for optimizing teaching practices. The goal is to analyze how this mediation, through synchronous and asynchronous exchanges, enhances learner autonomy, stimulates collaborative learning, and reduces geographical, temporal, and social distances. Based on two main hypotheses, the study aims to demonstrate that mediation improves the accessibility and flexibility of training while enhancing student performance through more active and personalized learning.
Keywords: synchronous and asynchronous mediation, collaborative learning, flexibility of training.

Introduction

L'évolution accelerée ce sdernieres années des technologies de l'information et de la communication (TIC) a bouleversé l'enseignement à distance de laniere epoustouflante. Elle nos ouvre la voix aujiurd'hui à de nouvelles perspectives d'interaction entre enseignants et apprenants. Limité à

l'enseignement par correspondance dans l'enseignement dit tarditionnel , ce mode d'apprentissage convoque désormais des outils numériques qui favorisent des échanges synchrones et asynchrones. L'un des éléments clés pour comprendre l'efficacité de ces dispositifs est la médiation pédagogique, concept qui désigne l'accompagnement de l'enseignant dans le processus d'apprentissage grâce aux technologies. Cette médiation, loin de se limiter à un simple support technique, devient ainsi un levier onestilale qui nous peremet d' optimiser les pratiques pédagogiques et renforcer l'engagement des apprenants. Cet preent aticle ambitionne de mettre en lumièrel'impact de cette médiation sur les dynamiques d'apprentissage à distance, notamment en ce qui concerne l'autonomie des étudiants, l'apprentissage collaboratif, et les différentes formes d'interaction pédagogique rendues possibles par les TIC.

Dans le contexte actuel où l'enseignement à distance se généralise et où les dispositifs numériques se diversifient, il devient essentiel de comprendre comment la médiation éducative médiatisée participe à l'efficacité des processus d'apprentissage. Quelle est sa place dans les dispositifs d'enseignement à distance, et comment contribue-t-elle à la motivation et aux performances des apprenants ? En particulier, comment la médiation permet-elle de surmonter les différentes distances — géographique, temporelle, socioculturelle, économique et pédagogique — qui caractérisent l'enseignement à distance ?

Ainsi, la question centrale qui guidera ici notre réflexion est la suivante: en quoi la médiation éducative médiatisée, en tant qu'accompagnement pédagogique, peut-elle devenir un facteur clé de succès dans la formation des étudiants ? Cette problématique soulève deux hypothèses principales : d'une part, la médiation pédagogique permet de réduire les distances géographiques et temporelles, favorisant l'accessibilité et la flexibilité des formations ; d'autre part, elle stimule l'autonomie des apprenants, notamment à travers des interactions collaboratives, contribuant à leur performance académique grâce à un apprentissage actif et personnalisé.

L'historique de l'enseignement à distance

L'enseignement à distance a vrai dire ne date pas d'hier. Il a été mis au-devant des formations professionnelles et en particulier dans l'enseignement à distance au Maroc au temps du Covid 19. Il a eu cet avantage de nous faire réfléchir sur les théories de la communication et leur rôle dans l'enseignement[1] : De même il nous a incités à revoir notre rapport à la théorie de la pédagogie

En effet nous pouvons dater l'enseignement à distance au milieu des années soixante-dix lesquelles année voient l'apparition de moyens audiovisuelles certes limité qu'on pouvait reconnaitre dans les rétroprojections,

[1] Dupont, J. **(**1981). *Comprendre les médias : une introduction critique*. Revue *Communication*, vol. 33.

la diapositive ; le montage audiovisuel des films ou les laboratoires de langue. On parlait alors de « fonction vicariale » pour confirmer l'efficacité pédagogique de ces outils dit « auxiliaire » qui résidait principalement dans leur rôle d'adjuvant au service d'une pédagogie discursive

De là est née doc la médiatisation des formes de communication au service de l'apprentissage. On parle alors de communication audiovisuelle qui suppose que le langage verbal n'est pas le seul moyen à la base de l'acquisition de la connaissance et du savoir que cette hypothèse avancée qui est de taille : il existerait une relation entre les aptitudes mentales développées par les medias et le système symbolique auquel il recourent [1]

De manière triviale, on peut définir l'enseignement à distance comme un mode de transmission pédagogique qui vise la formation et l'apprentissage sans la présence directe et physique d'un professeur. Il est surtout mis en valeur dans les périodes de crise tels que Le Covid 19 mais il est aussi une opportunité pédagogique qui palie souvent la rareté des ressource et permet une ouverture plus large aux acquisitions et au savoir .Aujourd'hui nombreux sont les étudiants qui ne sont pas obligé de déplacer de leur région reculé pour assister aux cours : Ils peuvent par le renforcement pédagogique offert pat les TIC bénéficier de leur formation et préparer leur évaluation à l'examen.

Dans l'histoire de la formation à distance nous pouvons citer rois étapes importante qui retrace cette dévotion et cette transformation qui est de toute évidence repensé a chaque fois de manier communicationnelle et pédagogique :

D'abord, une première étape peut être située en Angleterre, à Londres, à la fin du XIX^{e} siècle. Ces cours à distance avaient pour objectif de permettre à des étudiants, incapables de suivre l'enseignement universitaire élitiste traditionnel, de bénéficier d'une formation. Cet enseignement fut appelé **enseignement par correspondance** et utilisait la poste comme principal canal de transmission. Plus tard, il s'est développé grâce à l'avènement du téléphone, de la radio et, par la suite, de la télévision.

La deuxième période débute dans les années 1980 avec l'apparition des multimédias et des télécommunications, ou ce que l'on appelait alors les TIC (technologies de l'information et de la communication). Ces technologies avaient déjà prouvé leur efficacité dans le domaine de la communication, notamment au sein des entreprises, mais également au sein des forces armées américaines. Ces ressources technologiques ont permis une nouvelle interaction entre l'enseignant et l'apprenant, favorisant une communication dynamique grâce à la visioconférence, au courrier électronique, aux forums et aux ressources pédagogiques disponibles sur le web.

[1] *Ibid,* **p.** 2.

La troisième période peut être située dans l'émergence des réseaux sociaux, qui ont été utilisés par les enseignants[1] comme outils d'accompagnement pédagogique. Ces réseaux sont parfois devenus de véritables espaces de formation et d'enseignement. Quoi qu'il en soit, l'utilisation du numérique dans l'enseignement à distance a permis l'émergence d'une diversité de modèles pédagogiques et de plateformes de formation ouvertes, accessibles aux apprenants autodidactes. À ce propos, il est important de distinguer la formation en ligne de la formation à distance, cette dernière étant souvent un complément à l'enseignement traditionnel, comme cela a été le cas pendant la crise du Covid-19.

De ce fait, le développement spectaculaire des télécommunications depuis l'avènement du XXIe siècle a considérablement enrichi l'apport pédagogique dans l'enseignement à distance. Ces plateformes dédiées à cet enseignement sont devenues de véritables campus virtuels, « intégrant différentes fonctions : information, communication (synchrone ou asynchrone), collaboration, gestion et apprentissage **»**[2] » Elles ont ainsi engagé enseignants et apprenants dans un contrat pédagogique inédit, marqué par une interaction sans précédent, qui fera d'ailleurs l'objet de notre questionnaire.Un tel dispositif a engendré une véritable révolution dans la communication, désormais à la fois synchrone et asynchrone. En effet, la diffusion du savoir peut se faire simultanément pour tous les participants, tout en leur offrant la possibilité, dans leurs interactions avec le contenu pédagogique, de communiquer librement et de prendre du recul vis-à-vis de l'enseignant.

Formation à distance ou présence à distance, l'enseignement par le biais des outils TIC présente l'avantage de réduire les distances géographiques. Cela introduit une nouvelle typologie pédagogique, que nous pouvons schématiser en empruntant la taxinomie proposée par G. Jacquinot.[3] En premier lieu, les outils pédagogiques utilisés dans une formation permettent d'annuler la distance spatiale, offrant ainsi davantage d'opportunités pour l'acquisition des savoirs, que ce soit en période de pandémie ou pour les apprenants situés dans des zones éloignées du lieu de diffusion de la formation. Le cas des fonctionnaires étudiants dans les universités marocaines constitue une illustration notable.

Une autre dimension importante réside dans la gestion de la « distance temporelle », où certaines formes de formation à distance permettent aux apprenants de choisir le moment de leur interaction avec les contenus

[1] Dupont, J., & Martin, L**.** (2021). *Les transformations de l'enseignement à distance à l'ère numérique*. Éditions pédagogiques, p. 45-67.

[2] Pereya, D(2005), La formation à distance ; un disposirtif vde formation et de communication médiatisé ; Un e approche des processus ed médiation et de médiatisation ; Tic et développe,ent , i Technologie Développement , N1, p 6

[3]Jacquinot G(1993), Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ?ou le defi de la formation à distance, in Revue francaise de pedagogie, n 102.p.56

pédagogiques. Le modèle de l'université Ibn Zohr est un exemple significatif de cette flexibilité. Cette liberté de choisir les plages horaires d'apprentissage améliore, sur le plan pédagogique, la réception et la compréhension des apprenants, rendant ainsi la formation plus efficace.

Mieux encore, le contenu des acquisitions proposées dans une formation peut être visionné ou écouté en boucle, ce qui accroît inéluctablement son efficacité pédagogique. Par ailleurs, cette distance entre l'apprenant et l'enseignant a un autre impact pédagogique : elle impose un cadrage spatio-temporel spécifique, dans lequel l'enseignant mobilise une variété d'outils technologiques pour faciliter l'apprentissage.

Cette efficacité et cette adaptation des matériels technologiques « aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente » génèrent une interaction particulière avec l'apprenant, qui devient, en quelque sorte, partie prenante et acteur de sa propre formation.[1]. Cependant, comme le rappelle l'auteur, cette distance technologique soulève la question de l'utilisation des outils numériques qu'elle implique, lesquels peuvent parfois poser problème aux apprenants. À titre d'exemple, on peut évoquer les difficultés rencontrées dans l'accès aux plateformes de formation à distance. Ainsi, pour garantir la pertinence de cet enseignement et son adaptabilité aux besoins pédagogiques spécifiques d'une formation, il est essentiel d'assurer un suivi régulier et de renouveler les solutions aux problèmes techniques rencontrés.

Dans sa typologie concernant la formation à distance, Pereya évoque un autre facteur important : la « distance socioculturelle ». Celle-ci devient moins imposante, rendant l'univers de formation plus institutionnel et, par conséquent, permettant une meilleure intégration des exclus du système éducatif dans l'enseignement. L'auteur cite ensuite « la distance socio-économique », qui doit être évaluée en fonction de l'écart pouvant exister entre l'investissement impliqué dans une formation ou un enseignement et le bilan réalisé concernant le retour sur cet investissement. Il existe enfin une « distance pédagogique », où « la distance la plus efficace à apprivoiser, et qui détermine toutes celles que nous venons d'évoquer dans un système d'enseignement à distance, est celle qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait ou veut ou doit enseigner, c'est-à-dire la distance pédagogique.»[2].

En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'un professeur est absent physiquement que sa présence pédagogique est ineffective. L'enseignement en présentiel ne garantit pas l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, alors que l'enseignement à distance, en mobilisant les outils adéquats pour une

[1] **Durand, P.** (2020). *L'intégration des technologies dans l'enseignement : de l'efficacité à l'interaction pédagogique*. Revue *Technologies éducatives*, 45(2), 134-150.

[2] *Ibid.*, p. 60.

situation d'apprentissage donnée, peut intensifier cette interaction nécessaire à l'efficacité de l'apprentissage ;»[1]

L'auteur revient sur « la distance pédagogique » avancée par Jacquinot, pour mettre l'accent sur la variété des distances à mesurer dans l'apprentissage. Selon lui, cette distance n'est pas liée à la distance physique, mais au degré mesurable de séparation entre les différents acteurs impliqués dans la formation, d'une part entre l'enseignant et les apprenants, et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes. Par « distance transactionnelle », il faut donc entendre les interactions, que l'on peut traduire par une sorte de contrat didactique impliquant l'apprenant dans une « transaction interpersonnelle. » [2]

L'enseignement à distance trouve alors son efficacité et sa pertinence en tant que formation en ce qu'il « implique la notion de "la présence dans la distance" », tandis que l'enseignement en présentiel, supposant la présence physique de l'enseignant, omet de poser cette question fondamentale du point de vue de la démarche pédagogique, qui implique une transaction, une sorte de contrat interpersonnel.

Dans cette classification inhérente à la pédagogie impliquée par l'enseignement à distance, Moore propose une typologie de la « distance transactionnelle » qui esquisse les trois principes fondamentaux de l'apprentissage à distance. Il parle alors de « l'autonomie de l'apprenant », où c'est l'apprenant lui-même qui engage sa responsabilité dans les questions proposées par l'enseignant-formateur, en fixant ses objectifs et ses décisions d'évaluation du programme d'apprentissage.

Selon l'auteur, plus la structure de l'enseignement est rigide, plus la distance transactionnelle est élevée. De même, plus le niveau d'autonomie de l'apprenant est élevé, plus le dialogue est faible. Ainsi, les interactions entre les différents acteurs de l'apprentissage ont un impact déterminant sur la pertinence de la formation.

On l'aura compris, Moore, à travers sa théorie de la « distance transactionnelle », esquisse les trois principes fondamentaux de l'apprentissage à distance, qui reposent sur une communication interpersonnelle entre l'apprenant et l'enseignant : la structure, le dialogue et l'autonomie de l'apprenant. Prendre en compte la réalité de la « distance transactionnelle » consiste en partie à travailler sur les interactions entre ces éléments de manière à réduire la distance entre l'apprenant et l'enseignant d'une part, et entre les apprenants eux-mêmes d'autre part.

---

[1] Moore M .G (1993), « Théérie of transactionnel distance », in Theoretical principe of distance educatition , p.23.

[2] *Idem.*

La formation à distance comme un outil très interactif

Tout le monde s'accorde à reconnaître que la formation à distance implique, sur le plan pédagogique, une forte interaction entre le formateur et l'apprenant interaction. On parle alors de « communication bidirectionnelle ». Cette communication, dite aussi bidirectionnelle, est inhérente à l'utilisation de la technologie comme support, qui implique une solidarité communicationnelle entre l'enseignant et l'apprenant.

Destinée à des apprenants parfois confrontés à des contraintes, la formation à distance peut être issue d'un cours présentiel, utilisant des supports imprimés ou des médias de communication pour rendre le contenu didactique plus concret et accessible.

La séparation entre l'enseignant et le groupe d'apprenants, dans cette communication appelée « communication bidirectionnelle », engendre certaines difficultés. L'accès limité aux outils technologiques mis à disposition par un établissement pour l'enseignant constitue une forme de distance pédagogique. Cette situation présente une difficulté à laquelle l'enseignant doit remédier en insufflant plus d'interaction dans sa formation. L'éloignement, de nature psychologique et environnementale, s'ajoute à cette difficulté, marquant ainsi la spécificité de la formation à distance. Ce phénomène oblige l'enseignant à adopter une approche pédagogique favorisant davantage l'interaction, ce qui est porteur d'efficacité.

Un autre intérêt de l'enseignement à distance réside dans son atout pédagogique, car il implique l'établissement qui le propose. Les outils utilisés dans la formation ou la préparation des supports pédagogiques sont choisis en étroite collaboration avec l'administration, qui, à son tour, les diffuse par d'autres canaux tels que YouTube, permettant ainsi une distribution en boucle enregistrée. L'établissement détient ainsi le droit de diffusion et se réserve un droit de regard afin de garantir le respect des modalités d'encadrement de ces cours et du suivi des étudiants.

De ce fait, l'interaction enseignant-apprenant est redéfinie de manière à suppléer le mode traditionnel, en repensant la médiation des supports de communication, à travers des exercices, des canevas de travail, des devoirs ou des examens, à titre d'exemple. Les cours sont dispensés par le biais des médias, en exploitant les TIC. En effet, les moyens de communication et de diffusion jouent un rôle central, étant à la fois accessibles au formateur et à l'apprenant.

Dans ce contexte, la **communication bidirectionnelle** devient un dispositif essentiel de la formation à distance. Sa fonction principale est de suppléer à l'absence physique du formateur et de l'apprenant, en offrant à ce dernier la possibilité d'interagir avec l'établissement qui fournit les matériels d'apprentissage. Cela permet de résoudre toute anomalie dans l'utilisation du matériel ou de répondre à toute question relative à l'apprentissage, et ce, par l'entremise des TIC. Ce dispositif mis au service du cours est dit bidirectionnel

car il permet la communication entre le formateur et l'apprenant d'une part, et entre les apprenants eux-mêmes d'autre part. Cela accroit les interactions autour du savoir et les interrogations concernant ce dispositif pédagogique.

Qu'il soit synchrone ou asynchrone, par l'entremise d'outils tels que le téléphone, le courriel ou le clavardage, ce type de communication s'impose comme un moyen très pertinent et efficace. En effet, il stimule l'apprentissage et permet de répondre aux interrogations qu'il suscite auprès des apprenants, tout en répondant à leurs attentes. Cette interaction joue également un rôle essentiel dans l'efficacité de la distance entre l'apprenant et son groupe de pairs. En étant éloigné physiquement de son groupe, l'apprenant devient un acteur clé de son parcours d'apprentissage. Ce mode de formation présente un avantage supplémentaire : l'apprenant, appartenant à une structure établie, peut rencontrer virtuellement ou en présentiel le formateur ou d'autres apprenants. Cela implique davantage d'interactions et influe positivement sur la motivation. En effet, discuter du contenu de son apprentissage, mais aussi des difficultés rencontrées lors des séances didactiques, est essentiel. Le formateur cesse d'être simplement le professeur et devient un médiateur du processus d'apprentissage. Les rencontres organisées dans le cadre de ce dispositif sont souvent sous forme d'ateliers, où l'apprenant est impliqué dans la réalisation de travaux demandés en amont du cours.

Les formes synchroniques et asynchroniques

Dans le cadre de l'enseignement à distance, les outils pédagogiques peuvent être regroupés selon leur **fonction pédagogique**. **D'une part**, on distingue les **formes synchroniques**, utilisées en temps réel, permettant à tous les apprenants de participer simultanément. Ces outils incluent, par exemple, les audios, les vidéos ou encore les conférences en web.
D'autre part, on retrouve les **formes asynchroniques**, qui offrent plus de flexibilité en n'imposant pas un horaire précis. Ce mode permet à l'apprenant de choisir la plage horaire qui lui convient. Parmi ces outils, on trouve les blogs, les wikis, la messagerie et le courriel électronique.
Un exemple marquant dans cette catégorie est le **MOOC** (Massive Open Online Course). Ce type de cours en ligne, accessible à tout moment, peut être accompagné de séances en présentiel. Il vise à rendre l'apprentissage plus pratique grâce à une présentation condensée et une approche didactique mêlant concepts et méthodologie.

- Les formes hybrides

En outre, l'enseignement à distance peut également prendre la forme de **cours hybrides**. Ces derniers combinent des séances en présentiel avec des éléments de cours à distance. **Ainsi**, cette approche permet de tirer parti des avantages des deux formats : l'interactivité et l'immersion du présentiel, associées à la flexibilité et l'accessibilité du distanciel.

- Les cus comodaux

Enfin, les cours comodaux représentent une autre modalité pédagogique innovante. Ils se distinguent par leur fonctionnement simultané : les activités d'enseignement et d'apprentissage peuvent être suivies à la fois en présentiel et à distance. Dans ce dispositif, l'apprenant a la liberté de choisir son mode de participation pour chaque séance.
Ce type d'organisation favorise une grande flexibilité et une autonomie accrue, renforçant ainsi la motivation des apprenants. Les séances sont généralement structurées autour d'un ensemble d'activités pédagogiques réparties sur une semaine, avec une durée approximative de trois heures. En somme, l'enseignement à distance, également appelé formation à distance, peut être entièrement dématérialisé ou combiné avec des cours en présentiel. Il se distingue par plusieurs caractéristiques fondamentales:

-L'accessibilité : Ce mode d'apprentissage n'est pas limité dans le temps ni dans l'espace. Il permet ainsi de surmonter des contraintes liées à la vie sociale, au travail, à l'éloignement géographique ou encore à des situations particulières comme la maladie.

-La contextualisation : L'apprenant peut intégrer ses apprentissages dans son contexte immédiat, rendant ainsi plus pertinent le transfert des connaissances acquises. Cette approche fait de l'apprenant un porteur de savoir-faire, constamment en interaction avec son environnement.

-La flexibilité : Les dispositifs d'enseignement à distance offrent une grande souplesse,permettant à l'apprenant de planifier ses séances d'apprentissage selon son rythme et ses contraintes personnelles. Il peut également choisir le type de contenu, d'interaction et de méthode qui lui convient.

-L'interaction collaborative : L'interaction est ici essentielle, se déployant dans un double mouvement : entre le professeur et l'apprenant d'une part, et entre les apprenants eux-mêmes d'autre part.

Un tel facteur nous a permis d'intégrer **WhatsApp** dans ce processus d'apprentissage, bien qu'il ne soit pas un outil éducatif en soi, mais qu'il appartienne au domaine des réseaux sociaux, largement utilisés dans cette interaction. Les apprenants y partagent les connaissances et compétences qu'ils ont acquises lors de la formation. De plus, cet espace offre une opportunité d'intervention pour les enseignants, qui peuvent y contribuer de manière flexible, sans contraintes d'espace ou de temps. On parle alors de **« négociation individuelle et sociale** »[1]**»**, où l'apprenant devient un vecteur de partage du

[1] Ouerfelli, TGharbi, K. (2008), Le dispositif d'enseignement à distance à l'université de Bahreïn n pratique et attente des enseignant, ISDM

savoir, rendant ce dernier plus pertinent grâce à sa mise en commun et à sa validation au sein d'une collectivité.

De ce fait, l'apprenant est amené à restructurer son apprentissage après l'avoir assimilé, puis à l'échanger avec ses pairs. Cette interaction collaborative met en lumière le modèle pédagogique **« socio-cognitif »** [1], ce qui justifie, en partie, le choix effectué dans le chapitre théorique de travailler sur les écoles pédagogiques, qui serviront de base à notre questionnaire. Une hypothèse émerge alors : **l'enseignement à distance fait-il appel à un cadre pédagogique spécifique ?**

Cette pédagogie sociale, qui combine le cognitif – c'est-à-dire la capacité de chacun à saisir, comprendre et assimiler un savoir – avec la dimension sociale, permet de partager ce savoir avec un groupe tout en le rendant plus performant. Elle constitue la base de la création de plates-formes éducatives, où les apprenants peuvent gérer les diverses modalités de leur apprentissage dans un processus cognitif articulé autour des actions suivantes : **« informer, communiquer, partager, évaluer »**. Cela représente tout un savoir-être qui dépasse le simple contenu didactique proposé par la formation et vise, en somme, à **aider et soutenir ses pairs** :

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant des intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre. L'économie d'un dispositif-son fonctionnement déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologique, symbolique et relationnel et qui modélisent , à partir de leurs caractéristiques propres ; les comportent et les conduites sociale(affectives et relationnelles) cognitive et communicatives des sujets »[2]

Tout est dit alors qui donne à la communication educative mediatisée ses atouts , ses fonctions et ses caractéristique qui l'imprime dans un enseignement decloisoné d'une part : D'autre aprt tourné vers une padaogie s'ocio gognitive mais egalment constructiviste

Les dispositifs technologiques et médiatiques éducatifs

Les dispositifs technologiques évoqués ici découlent des outils synchrones, asynchrones, hybrides, ainsi que des plateformes numériques précédemment mentionnées. Un **dispositif médiatique** peut être défini comme un « ensemble d'outils intellectuels, techniques ou matériels permettant

[1] Vygotski, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

[2] PERAYA D (1999), Vers les campus virtuels ; Principes et fondement techno-semio—pragmatiqe,s des dispositis de formation virtuels, JACQUINOT G, et MONTOYER L Ed (1999), Le Dispositif entre usage et concept.Hrmes , CNRS, p .168

d'assurer la réalisation d'un projet. Ce dispositif définit les rôles des acteurs impliqués, les outils associés, ainsi que les étapes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche préalablement identifiée, notamment dans un contexte pédagogique ».

L'interrogation centrale qui devrait guider, en réalité, cette approche théorique est celle de l'usage éducatif du web. Il s'agit de réfléchir sur la manière dont ces outils numériques peuvent être intégrés de manière pertinente dans une pédagogie moderne. Cette réflexion ne date pas d'aujourd'hui : la question a été soulevée bien avant la révolution technologique amorcée au XIXe siècle.

Aujourd'hui, l'innovation pédagogique a pris une telle ampleur, même au Maroc, qu'un Master dédié à ce domaine a été créé à l'université Ibn Zohr. Cependant, cette innovation, bien qu'importante, ne constitue pas une véritable révolution, car elle s'appuie sur une littérature pédagogique et technologique préexistante.

La question clé reste la suivante : comment les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) peuvent-elles devenir de véritables médias éducatifs **?** Quelle pertinence pédagogique ces technologies peuvent-elles avoir dans la formation de l'apprenant ?

Cette réflexion implique d'explorer l'interaction à plusieurs niveaux :

D'abors elle doit etre repensée entre l'enseignant et l'apprenant. Il s'agit une dynamique pedagogique qui enrichit l'expérience d'apprentissage. Ensuite cette interaction passe necessairement entre apprenants dans une sorte de collaboration à distance qui peut renforcer le cadre pédagogique en complétant l'enseignement en présentiel.Enfin en intégrant ces TIC dans les dispositifs éducatifs, il devient possible de pallier plusieurs contraintes, notamment. D'une part, en offrant plus de flexibilité à la délimitation temporelle imposée par l'enseignement en présentiel. D'autre apet en reduisant La distance géographique, cognitive, sociale ou économiqueentre les apprenants et les enseignants.

Ainsi, il sera possible d'examiner comment les théories de la communication et certaines approches pédagogiques participent à la structuration de ces dispositifs médiatiques. Ces théories permettent en effte d'optimiser leur usage en vue de répondre aux besoins actuels des apprenants et d'accroître l'efficacité de l'enseignement. L'interrogation qui doit à vrai dire guider cette approche du sispositif de l'enseignement à distance que nous voulons théorique est de réfléchir sur l'usage finalement éducatif du web. La question a été posée bien avant cette révolution technologique que nous connaissons depuis l'avènement du XIX eme siècle. L'innovation pédagogique qui a pris une telle ampleur chez nous au Maroc qu'un Master usieusr Master ljio snt dediés à l'université Ibn Zohr.

La question donc qui doit nous guider est comment les tic deviennent un véritable medias éducatif, et qu'elle pertinence pédagogique peuvent recouvrir dans la formation de l'apprenant dans une interaction entre enseignant apprenant d'une part et entre apprenant et ses pairs d'autre part dans une collaboration à distance qui peut en ce qi concerne l'université être un renforcement pédagogique d'e l'enseignement en présentiel. Il nous sera alors alors possible de voir comment les théories la communication et les certaines approches pédagogiques sont parie prenante de ce dispositif qui a cet avantage de palier d'une part à la délimitation dans le temps imposée par l'enseignement en présentiel d'une part. D'autre part de remédier à ledistance qui séparent les apparentant et l'enseignant qu'elle soit géographique, cognitive, sociale géographique ou d'ordre économique .

Le dispositif médiatique éducatif

On parles souvent de dispositif techno-semio pragmatiques (DSTP) pour rendre des ancrages des TIC dans un univers relationnel d'apprentissage communicationnel appelé parfois le « monde des Arte fact et des technologies »[1], Nous simplifierons les terminologies qui peuvent parfois être empreint de barbarisme pour utiliser la terminologie de dispositif medias éducatif en somme les TICE

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant des intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre. L'économie d'un dispositif-son fonctionnement déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologique, symbolique et relationnel et qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres ; les comportent et les conduites sociale (affectives et relationnelles) cognitive et communicatives des sujets »[2]

Tout est dit pour souligner ce qui confère à la communication éducative médiatisée ses atouts, ses fonctions et ses caractéristiques, qui l'inscrivent dans un enseignement décloisonné d'une part, et d'autre part, orienté vers une pédagogie socio-cognitive, mais également constructiviste. Il est néanmoins nécessaire de proposer une modélisation de ce concept de **communication éducative médiatisée** et de ce dispositif qui met en avant les principales articulations entre contexte et pratique de production, comme le montre l'énumération suivante :

[1] PERAYA D, (1998) ; Theorie de la communication et technologie de la l'information et de la communication , un apport réciproque

[2] PERAYA D (1999), Vers les campus virtuels ; Principes et fondement techno-semio—pragmatiqe,s des dispositis de formation virtuels, JACQUINOT G, et MONTOYER L Ed (1999), Le Dispositif entre usage et concept.Hrmes , CNRS, p .168

-Le contexte et les pratiques de production : il s'agit des pratiques dominantes et des conceptions sous-jacentes des technologies utilisées dans l'enseignement.

-Le canal de transmission et les plateformes de stockage des contenus enseignés : cela inclut les moyens mobilisés pour la diffusion des contenus, tels que le papier, les fichiers PDF, les présentations PowerPoint ou encore les écrans de projection, les ordinateurs, et plus récemment, les tablettes et les réseaux sociaux. Ces derniers, comme Facebook ou WhatsApp, ne font pas strictement partie de ces dispositifs éducatifs, mais peuvent néanmoins les accompagner, ce qui constitue une des hypothèses de départ de notre réflexion.

-Les modalités de communication : elles se résument dans les formes d'interaction ainsi que dans le type de directionnalité adoptée pour la transmission des contenus enseignés.

-La représentativité ou registre sémiocognitif : cela renvoie aux formes de langage technique utilisées dans ce canal éducatif technologique et médiatisé. Ce registre éclaire les pratiques mises en œuvre dans la réception des contenus dans ce contexte communicationnel.

Ainsi, nous pouvons définir la communication éducative médiatisée comme l'intégration des TIC dans l'enseignement, en l'occurrence universitaire, dans une démarche d'innovation pédagogique et communicationnelle. Cette approche met l'accent sur l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, ainsi qu'entre l'apprenant et ses pairs, à travers des pratiques éducatives qui exploitent des dispositifs médiatiques. Les campus virtuels, par exemple, sont souvent considérés comme des espaces privilégiés pour cette formation à distance. Au Maroc, cela se traduit par les plateformes universitaires et le tutorat.

Dans les pays anglophones, qui sont très avancés dans le domaine de l'enseignement à distance, ces pratiques sont regroupées sous le terme de "Computer-Mediated Communication" (CMC). Cependant, de telles avancées technologiques ne doivent pas nous faire oublier l'importance des médias classiques, qui ne sont pas seulement à l'origine de cette révolution médiatique, mais qui doivent aujourd'hui encore l'accompagner. C'est là une autre hypothèse que cet article propose d'explorer.

Conclusion

L'enseignement à distance, soutenu par les technologies de l'information et de la communication (TIC), n'a pas cessé de transformer les dynamiques d'apprentissage. Il a ouvertr aujourd »hui tout un pan sur de nouvelles possibilités pédagogiques d'apprentissage . À travers la médiation éducative médiatisée, les interactions entre enseignants et apprenants sont en effet renforcées, permettant de surmonter les défis de la distance géographique, temporelle, et socioculturelle. Cette médiation, qu'elle soit synchrone ou

asynchrone, offre une flexibilité sans précédent, favorisant l'autonomie des étudiants et l'apprentissage collaboratif.

L'enseignement à distance devient ainsi un levier pour une éducation plus inclusive, flexible et accessible, en particulier pour les apprenants en situation de contraintes diverses. Le recours à des outils numériques adaptés, tels que les plateformes de formation et les réseaux sociaux, permet de maintenir une interaction continue entre les acteurs de l'apprentissage, ce qui améliore l'engagement des étudiants et leur performance. De plus, la diversité des formats pédagogiques, qu'ils soient hybrides, comodaux ou entièrement en ligne, enrichit l'expérience éducative, en offrant aux apprenants la possibilité de choisir leur mode de participation et d'adapter leur apprentissage à leur rythme. Ainsi, la médiation pédagogique numérique se révèle essentielle non seulement pour faciliter l'accès à l'éducation, mais aussi pour stimuler un apprentissage plus actif, collaboratif et personnalisé. Dans ce contexte, il devient primordial d'intégrer les TIC de manière cohérente et réfléchie, afin d'optimiser leur impact sur la réussite des apprenants et sur l'efficacité des processus éducatifs à distance.

Références bibligraphiques

- **Dupont, J.** (1981). Comprendre les médias : une introduction critique. *Revue Communication*, vol. 33.
- **Dupont, J., & Martin, L.** (2021). Les transformations de l'enseignement à distance à l'ère numérique. *Éditions pédagogiques*, p. 45-67.
- **Durand, P.** (2020). L'intégration des technologies dans l'enseignement : de l'efficacité à l'interaction pédagogique. *Revue Technologies éducatives*, 45(2), 134-150.
- **Jacquinot, G.** (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou le défi de la formation à distance, in *Revue française de pédagogie*, n° 102.
- **Moore, M.G.** (1993). *Theory of Transactional Distance*, in *Theoretical Principles of Distance Education*.
- **Ouerfelli, T., & Gharbi, K.** (2008). Le dispositif d'enseignement à distance à l'université de Bahreïn : pratique et attentes des enseignants, *ISDM*.
- **PERAYA, D.** (1998). Théorie de la communication et technologie de l'information et de la communication, un apport réciproque.
- **PERAYA, D.** (1999). Vers les campus virtuels ; Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels.
- **PERAYA, D.** (1999). Vers les campus virtuels ; Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In JACQUINOT, G. & MONTOYER, L. (Eds.). *Le Dispositif entre usage et concept*. Hermès, CNRS.
- **Pereya, D.** (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée ; Une approche des processus de médiation et de médiatisation ; TIC et développement, *Technologie Développement*, N1, p. 6.
- **Vygotski, Lev S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Les œuvres littéraires adaptées en BD : une passerelle vers la Lecture des œuvres littéraires classiques

Adil ELMADHI & Nazha PRATIC

. LARSLAM. FLSH -Agadir. Université IBN ZOHR

Résumé

L'état actuel de la lecture au Maroc est alarmant[1], dans la mesure où les jeunes marocains ne disposent pas des compétences de lecture susceptibles à leur assurer l'immersion dans l'univers fictionnel des œuvres littéraires et une meilleure représentation de celle-ci.

Ceci nous a poussé à questionner les concepts clés à savoir la lecture et la littérature dans le contexte marocain, et de jeter la lumière sur le progrès réalisé dans les deux domaines et qui est susceptible de promouvoir la lecture dans le contexte scolaire.

Les théories de lecture, ainsi que la psycholinguistique ont souligné le rôle important du répertoire (ou du monde référentiel) du lecteur dans l'appropriation de l'œuvre littéraire. Or, l'élève marocain ne dispose pas forcément de ce répertoire (qui est relatif à la langue et la culture françaises), d'où la nécessité de la médiation d'un support multimodal qui servira de lien entre la langue maternelle des élèves et la langue française, en l'occurrence les œuvres littéraires adaptées en BD.

Mots clés : La lecture littéraire - les œuvres littéraires adaptées - La bande dessinée

Abstract

The current state of reading in Morocco is alarming, as young Moroccans lack the reading skills that would allow them to immerse themselves in the fictional world of literary works and have a better understanding of them. This has led us to question key concepts, namely reading and literature, in the Moroccan context, and to shed light on the progress made in both areas that could promote reading within the educational context.

Theories of reading, as well as psycholinguistics, have emphasized the significant role of the reader's repertoire (or referential world) in the appropriation of literary works. However, Moroccan students may not necessarily have access to this repertoire (which is related to the French language and culture), hence the necessity for the mediation of a multimodal support that will serve as a link between the students' native language and the French language. In this case, literary works adapted into comics (BD) would fulfill that role.

Keywords: literary reading- adapted literary works- comic book

[1] Les rapports des tests internationaux, qui évaluent entre autres les compétences des jeunes en lecture, notamment PISA et PIRLS.

Introduction

La lecture est une nécessité personnelle. Associée au texte littéraire, elle donne accès à des mondes fictionnels, fait revivre les expériences d'autrui, permet de s'approprier différentes connaissances, ouvre des horizons de rêves et d'espérance, procure d'immenses plaisirs.

Or, les jeunes lycéens, toutes sections confondues, s'abstiennent[1] de la lecture littéraire notamment celle des œuvres littéraires programmées. En effet, dans le contexte scolaire, les élèves lisent par nécessité à la demande et pour préparer les devoirs et les examens. Cette lecture prend fin une fois l'obligation disparaît.

Son approche qui se focalise sur l'étude de procédés littéraires, ainsi que l'extraction du sens de façon technique l'évacue de ses vertus. En effet, les jeunes la trouvent souvent rébarbative, inaccessible et sans aucun intérêt. Il se tournent vers d'autres médias, notamment le cinéma, les jeux vidéo, les mangas et la bande dessinée.

Nous nous demandons alors à quel point l'adaptation d'une œuvre littéraire en bande dessinée pourrait contribuer à faciliter la lecture de l'œuvre littéraire classique, et constituer une passerelle vers cette dernière.

Il s'agirait donc dans le présent article de montrer que :

- ✓ La BD comme média multimodal pourrait aider à enrichir l'imaginaire de l'élève en le dotant d'un ensemble de référents relatifs à la culture cible, à savoir la culture française.
- ✓ Les pratiques culturelles des élèves en lecture, à savoir la lecture BD notamment asiatiques favoriseraient leur ouverture sur des œuvres littéraires adaptées en bande dessinée et par la suite sur des œuvres littéraires classiques.

Nous allons nous appuyer sur l'expérimentation de l'adaptation de l'œuvre d'Antigone en BD que j'ai faite lors du master. Cette expérimentation s'est faite selon deux modalités sur deux échantillons distincts. La première modalité consiste en la lecture de la BD dans le cadre scolaire et la deuxième modalité est la lecture de la BD dans un cadre extrascolaire.

[1] Le rapport PISA 2018 a montré que le Maroc se situe en bas de l'échelle (Il est classé 75ème sur 79 pays ayant participé à l'étude). 73,3% des élèves marocains ont été jugés incompétents notamment dans la compréhension de l'écrit et seuls 26,7% qui ont atteint le niveau minimum de compétence. Il faut noter que les élèves marocains les plus performants selon l'enquête PISA ont des scores qui demeurent inférieurs à la moyenne de l'OCDE, que ce soit en compréhension de l'écrit ou dans les deux autres domaines de l'évaluation.

La lecture et la littérature au Maroc

Malgré ses vertus incontestables, la littérature n'a pas toujours fait l'objet d'un consentement quant à son enseignement.

La littérature et la lecture sont toujours associées[1]. Le texte littéraire n'a pas, toutefois, su garder le même statut quant à son usage dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

D'un objet privilégié après l'indépendance, à un simple document authentique longtemps marginalisé, le texte littéraire finit par reconquérir sa place.

En effet, En réponse aux principes de la charte nationale d'éducation et de formation de 1999, l'enseignement du FLE au cycle secondaire qualifiant repose, depuis 2002, sur l'approche par compétence, et se base sur les œuvres intégrales.

La Constitution de 2011 précise que les apprenants doivent maîtriser «Les langues étrangères (par opposition aux langues officielles) les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines » (Royaume du Maroc, 2011, article 5).

L'enseignement du français est donc envisagé comme moyen de communication, qui permet l'intégration et l'interaction avec la société du savoir, et comme moyen d'ouverture sur les différentes cultures et civilisations.

Il s'agit ici de la culture savante, la culture canonique, puisque, dans les programmes préconisés par le ministère et mis en œuvre dans la classe, c'est le texte littéraire qui en constitue l'unique facette.

Les Orientations Pédagogiques de l'enseignement du français, dernier programme officiel toujours en vigueur, énumère les habilités que doit acquérir l'élève à l'issu du cycle secondaire qualifiant en matière de lecture (réception de l'écrit) :

- ✓ Orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication ;
- ✓ Reconnaître les différents genres d'écrits[2] (littéraire, scientifique, journalistique, etc.) ;
- ✓ Reconnaître le fonctionnement des différents types de textes et de discours ;
- ✓ Déterminer la visée de supports divers (scripturaux, iconiques, etc.) ;
- ✓ Anticiper le contenu d'un document à partir d'indices significatifs (internes et externes) ;

[1] Depuis les méthodes traditionnelles d'enseignement du latin en France.

[2] Même si les autres genres d'écrits sont évoqués, seul le texte littéraire est étudié effectivement en classe du FLE.

- ✓ Adapter sa stratégie de lecture au projet ;
- ✓ Distinguer l'explicite de l'implicite, le dénotatif du connotatif dans différents supports ;
- ✓ Rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture, etc. ;
- ✓ Prendre des notes, résumer, synthétiser des textes d'idées ;
- ✓ Lire l'image[1]. (MEN,2007)

Une première lecture de ce profil de sortie est suffisante pour déduire que les aspects et les habilités ciblés dans la lecture et l'étude du texte littéraire sont d'ordre technique.

Cela s'explique, d'une part, par la nature des facettes sous lesquelles le document officiel préconise l'appréhension de l'entité littéraire à savoir :

- ✓ Étudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition ;
- ✓ S'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre et l'ancrage de celle-ci dans son environnement historique et culturel ;
- ✓ Analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet ;
- ✓ Interroger les personnages ;
- ✓ Sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations.

Et, d'autre part, par les méthodologies de lecture préconisées par le document :

- La lecture méthodique relie constamment observation et interprétation et fait participer activement l'élève à la construction du sens à partir de réseaux d'indices textuels et discursifs. Quel que soit le genre de texte ou le type de discours considéré, c'est avec ses compétences d'analyse personnelles, y compris celles qui font intervenir sa subjectivité, que l'élève progresse dans la construction du sens ;
- La lecture analytique s'attache à dégager le sens d'un texte par une étude détaillée des techniques d'écriture, et s'intéresse aux effets que produisent ces techniques sur le lecteur ;
- La lecture sélective permet de dégager les informations en fonction du projet de lecture ;
- Le groupement de textes s'appuie sur la confrontation de textes appartenant au même genre, ou à des genres apparentés pour la mise en évidence de caractéristiques textuelles et discursives significatives. (MEN,2007, Orientations pédagogiques)

[1] Malgré sa présence dans le texte official, l'image n'apparait nullement dans les supports étudiés.

La littérature en tant que moyen d'épanouissement, de construction de soi, d'accès à d'autres visions du monde, relatives à différentes cultures est laissée de côté, pour se focaliser sur un discours, sur la littérature, qui n'est en fait qu'un moyen et ne doit, en aucun cas, être envisagé comme une fin.

Ainsi, l'aspect fictionnel des textes à l'étude dans ce cycle, par exemple, qui est l'une des facettes les plus importantes du texte littéraire et qui requiert le développement de l'imaginaire de l'élève, n'est nullement envisagé.

Quant aux méthodologies de lecture encore préconisées, elles ne sont pas en phase avec les progrès enregistrés en matière de lecture, notamment, les apports des théories de lecture et de la psychologie cognitive.

Les apports des théories de lecture et les théories des modèles

Les théories de lectures

Le domaine littéraire a connu un grand progrès impulsé par les recherches effectuées en théorie de lecture. L'acte de lecture n'est plus envisagé en tant qu'extraction d'un sens déjà là, mais plutôt une construction du monde référentiel relatif à l'œuvre, à laquelle participe activement le lecteur.

Ainsi, Umberto Eco, qui s'est intéressé particulièrement au texte narratif, présente les fondements conceptuels de sa théorie dans son ouvrage *Lecteur in Fabula* entre autres la coopération textuelle avec ses différents niveaux. Nous allons nous intéresser, dans le cadre de notre recherche, à deux niveaux de cette coopération textuelle à savoir :

- ✓ **Les promenades inférentielles**

« Ces échappées hors du texte (pour y revenir riche d'un butin intertextuel), nous les appelons des promenades inférentielles. Et, si la métaphore est désinvolte, c'est que l'on veut justement mettre en relief le geste libre et désinvolte avec lequel le lecteur se soustrait à la tyrannie – et au charme – du texte pour aller en trouver les issues possibles dans le répertoire du déjà-dit. Mais en principe, sa promenade est dirigée et déterminée par le texte […] parmi les divers scénarios disponibles, il n'y en a qu'un seul de possible […]. Cette dernière restriction ne réduit pas la liberté du Lecteur Modèle, mais elle souligne la pression que le texte essaie d'exercer sur les prévisions du lecteur. » (Lector in fabula, p117.)

- ✓ **Structures de monde**

Le lecteur lors de sa lecture, trace le contour d'un monde (univers) narratif (que Umberto Eco considère comme construction culturelle) et le meuble avec des individus (les personnages) dotés de propriétés, qui peuvent suivre ou non les mêmes règles que le monde de son expérience.

Ainsi le lecteur doit toujours faire appel à ses compétences et ses connaissances encyclopédiques pour construire le monde fictionnel relatif à l'œuvre.

Dans le même sens, Wolfgang Iser, dans son "*Esthétique de l'effet*", souligne que le texte littéraire a un aspect virtuel, et n'a pas de sens préétabli que la lecture va confirmer : « le texte est un potentiel d'actions qui est actualisé au cours du processus de la lecture » (Iser, l'acte de lecture). Le sens d'une œuvre littéraire ne résulte plus d'une explication, mais plutôt d'action[1] :

Le lecteur participe[2] donc à l'acte de production de l'œuvre, dans la mesure où l'horizon de sens résulte d'un travail de création, grâce à un processus imaginatif (déclenché chez le lecteur) qui transforme la structure textuelle. Ce processus est stimulé par ce que le texte littéraire propose selon Iser à savoir :

- Un répertoire : un monde social et référentiel qui doit être partagé (au moins partiellement) par le lecteur, pour garantir « une connivence possible entre le texte et le lecteur » ;
- Une stratégie : les procédures qui permettent de relier les éléments du dit répertoire, et de modéliser les conditions de perception et de réception du texte par le lecteur ;
- Les lieux d'indétermination : ce sont les « blancs » ou « les vides » qui sollicitent l'activité du lecteur dans sa quête du sens, dans la mesure où ils piquent son imagination et fondent la créativité de sa réception[3].

[1] « Au lieu de continuer à se poser la question de savoir ce que signifient tel poème, tel drame ou tel roman, il faut se demander ce qui se passe chez le lecteur lorsque, par sa lecture, il donne vie à des textes de fiction »

[2] "Les signes du texte de fiction ne sont pas véritablement des signifiants qui renvoient directement à des signifiés, mais qu'ils servent plutôt d'instructions, qu'ils sont autant de sollicitations à la production de signifiés, ce qui, une fois encore, souligne la part active du lecteur qui, en produisant ces signifiés, crée justement ce que W. Iser nomme l'objet imaginaire à partir de ce qui n'est que pure virtualité » (Yves Gilli, Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser, https://doi.org/10.4000/semen.4261, consulté le 12/04/2022)

[3] « Au cours de sa lecture du texte, le lecteur met donc en jeu sa culture générale et ses facultés combinatoires pour concrétiser les possibilités d'associations ouvertes par le texte, voire pour combler les « lieux d'indétermination » qui lui sont laissés. Ce faisant, son « horizon d'attente » n'est pas seulement confirmé, mais se voit dans une certaine mesure, rompu et élargi ou complété par la « résistance » du texte, tant au niveau des procédés littéraires qu'au niveau de son savoir encyclopédique. » (Marc Lacheny. Iser (Wolfgang). Penser le lecteur dans l'acte d'interprétation. 2015, http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/iser-wolfgang/. ffhal-02306218f, consulté le 12/04/2022)

Plusieurs autres théoriciens ont souligné que le lecteur a sa contribution considérable dans la création de l'œuvre littéraire notamment de fiction entre autres Roland Barthes qui assimile la lecture littéraire à une écriture virtuelle du lecteur produisant un texte intérieur (cf. Barthes, Pour une théorie de la lecture) et Hans Robert Jauss qui déclare que le texte littéraire a la propriété de susciter des champs référentiels nouveaux chaque fois que le contexte historique change, le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans son champ référentiel régi par ses propres références culturelles[1].

Force est de signaler le rôle important de l'imaginaire et l'imagination dans le processus de référenciation grâce auquel se construit et s'approprie le monde relatif au texte.

Pour se faire, il est nécessaire qu'il y ait un univers de référence en commun entre le monde du texte et le monde du lecteur[2].

Autrement dit, le lecteur, est censé partager avec l'œuvre littéraire des connaissances encyclopédiques, du moins partiellement.

À la lumière de ce qui précède, il serait intéressant, surtout en milieu scolaire, de changer l'angle d'attaque des actions pédagogiques qui visent à rendre le texte littéraire accessible : Au lieu de s'intéresser au texte lui-même, en expliquant les mots difficiles, ou en ajoutant des annotations ou des explications, il serait plutôt plus bénéfique d'agir auprès du lecteur, en l'occurrence l'élève, en le dotant de savoirs encyclopédiques et culturels.

Ainsi, l'élève sera en mesure de surmonter les difficultés que présente le texte, et sera par la suite capable de construire ou d'imaginer le monde fictionnel[3] relatif à l'œuvre littéraire.

Il faut toutefois signaler que Iser, en accordant une grande importance à l'imagination et aux images mentales, il privilégie uniquement leur dimension

[1] « Le lecteur ne peut « faire parler » un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient aussi bien que par son histoire individuelle » (Hans Robert Jauss, Pour une esthétique de la réception).

[2] Le monde du lecteur, selon Paul Ricoeur, est l'ensemble synthétique d'éléments interreliés malgré leur caractère hétérogène (connaissances, représentations, valeurs, affects, etc.) qui procède d'une expérience singulière du monde et qui en constitue une sorte de configuration interprétative.

[3] La théorie the Wolfgang Iser, avec les lieux d'indétermination, offre plus de liberté au lecteur, pour imaginer le monde auquel réfère le texte, que la théorie d'Eco où le lecteur construit le contour de l'univers narratif de l'œuvre littéraire.

sémantique /conceptuelle au détriment de leur aspect perceptuel notamment iconique.

Certes, cela peut ne pas poser de problème dans l'enseignement du FLM vu que les élèves ont déjà un répertoire linguistique et culturel qui leur permet de construire des images mentales sous leur dimension sémantique, sans avoir besoin d'actualiser leur supplément figuratif. Mais, dans le cas de l'enseignement du FLE, les élèves rencontrent souvent des difficultés à se représenter des objets, idées ou situations sans le passage par l'aspect perceptuel de l'image mentale.

Les théories des modèles

L'appréhension de l'acte de lecture a fait l'objet de plusieurs études et recherches en sciences cognitives notamment la psycholinguistique.

Ces travaux ont permis de modéliser l'acte de lecture, notamment avec le modèle mental qui sera enrichi pour donner lieu au modèle de situation.

La théorie des modèles mentaux repose sur une hypothèse que le psychologue écossais Kenneth Craik a formulée en 1943. Il avance que l'esprit humain, afin de comprendre et d'anticiper le réel, en élaborerait des représentations mentales miniatures qui vont lui permettre d'en simuler le fonctionnement.

Le processus de compréhension de texte consiste en la construction d'un modèle sur la base du texte (la microstructure puis la macrostructure), et mobilise des informations qui proviennent de deux sources différentes à savoir :

- Le matériel linguistique : Le texte lui-même ;
- Les connaissances du lecteur : Connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles.

Ce modèle va être enrichi ultérieurement dans la mesure où le nouveau modèle élaboré par les deux chercheurs s'appuie, certes, sur la base du texte que le lecteur construit, mais la dépasse en tenant compte de la situation générale qu'évoque le texte (le monde évoqué par le texte).

Les deux cognitivistes justifient le nouveau modèle, appelé modèle de situation[1], par le fait qu'il est très difficile de comprendre un texte si le lecteur n'arrive pas à imaginer une situation dans laquelle les éléments du texte, entre autres, les personnages, y soient projetés.

[1] " Une représentation cognitive des éléments, les actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte" (Van Dijk et Krintsch)

Le modèle de situation élaboré par Krintsch et Van Dijk distingue trois niveaux de représentation que le lecteur construit au cours de sa lecture :

- Un niveau de surface : où s'effectuent les traitements lexicaux et syntaxiques. Il s'agit d'une configuration syntaxique qui correspond à des processus de bas niveau cognitif.
- Un niveau sémantique : Cette étape correspond à la construction d'une représentation propositionnelle proche de la structure de surface du texte. Le lecteur construit dans un premier temps une base de texte qui comporte les idées ou les propositions énoncées par celui-ci grâce au traitement individuel de chaque phrase. Il s'agit du traitement de la structure locale ou la microstructure. Ces propositions seront dans un deuxième temps, organisées hiérarchiquement, et vont former la structure globale du texte ou la macrostructure.
- Un niveau situationnel (modèle de situation) : Le lecteur, en s'appuyant sur la base du texte élaborée et ses connaissances du monde, construit une image mentale dans laquelle seront représentés les éléments du texte. Ces deux derniers niveaux correspondent à des processus cognitifs de haut niveau.

Si l'on transpose ce qui est précité à la compréhension des textes littéraires, il est évident qu'en LM les activités de bas niveau cognitif n'interagissent que faiblement avec celles de haut niveau cognitif. Il n'en va pas de même lors de la lecture d'un texte en LE, notamment en français dans notre cas.

En effet l'élève marocain, lors de la lecture des textes littéraires français, consacre une grande part de ses ressources cognitives au traitement des aspects du texte qui relèvent des processus de bas niveau cognitif. La difficulté qu'éprouvent les apprenants à effectuer des activités[1] en parallèle rend le processus d'intégration des données textuelles difficile.

La construction d'une représentation situationnelle pose également problème vu que l'élève marocain n'a pas forcément des connaissances culturelles ou sociales relatives à la langue et au contexte français.

La médiation d'un support multimodal qui servira de lien entre la langue maternelle des élèves et la langue française s'avère nécessaire.

Le choix de la bande dessinée est justifié d'une part par le fait que les jeunes sont déjà familiarisés avec ce genre de média et d'autre part par l'apport de sa multimodalité pour le développement de la lecture littéraire.

[1] Traitement des particularités orthographiques et des configurations syntaxiques particulières à la langue, accès lexical, rétention dans la mémoire à court terme, etc.

L'adaptation de l'œuvre littéraire en BD : un support littéraire multimodal

La bande dessinée, par sa composition, nous confronte à des configurations sémiotiques fondées sur l'interaction entre deux systèmes signifiants iconique et verbale.

Elle propose ainsi une trame complémentaire dans laquelle plusieurs éléments sont donnés à voir simultanément

- Le discours et sa gestuelle ;
- L'action et sa description écrite.

Il est incontestable que les données verbales peuvent contribuer à la construction d'une représentation propositionnelle, qui peut donner lieu, à son tour, à une représentation imagée. L'image matérielle, de même, peut donner lieu à une image mentale par réitération cyclique de la schématisation des traits les plus saillants de l'objet pour aboutir ensuite à une construction de plus en plus abstraite, qui coïncide avec la représentation propositionnelle (conceptuelle).

Les deux phénomènes sont donc analogiques sauf qu'ils suivent des cheminements mentaux inverses.

L'apport de la multimodalité de la bande dessinée va contribuer alors à la construction ou, plutôt, à l'élargissement du monde du lecteur à travers :

- ✓ L'appropriation de l'outil linguistique (lexique, structure syntaxique, ...) ;
- ✓ La construction de nouveaux repères culturels ;
- ✓ L'élargissement de son imaginaire ;
- ✓ Le développement de sa capacité d'imagination.

Ainsi, pendant la lecture de la bande dessinée, les élèves seront initiés petit à petit à articuler les deux processus cognitifs, à savoir :

- ➢ Le passage du texte écrit à la représentation imagée ou propositionnelle : Ce qui leur permettra de s'approprier le monde du texte.
- ➢ Le passage du support iconique à la représentation imagée, puis à la représentation propositionnelle : Ce processus va permettre aux élèves, outre la construction du monde suggéré par le texte, d'intégrer de nouveaux éléments dans leur mémoire. Ces éléments vont se restructurer avec les autres éléments de la mémoire pour créer un nouveau système, élargissant ainsi leurs mondes de lecteurs.

La bande dessinée, qui a fait son entrée en classe en 1970, dans le cadre de la didactique des langues et cultures, a réussi à s'imposer dans le domaine de l'enseignement ; et ses vertus sont bien démontrées.

Reste à vérifier son impact sur la compétence de lecture littéraire des élèves dans le contexte scolaire marocain

L'expérimentation de l'adaptation en BD de l'œuvre Antigone dans un cadre scolaire puis extrascolaire

Présentation de l'échantillon :

Le premier échantillon se compose de 21 élèves dont cinq garçons suivent leurs études en première année du baccalauréat, section sciences mathématiques au lycée Alfath, Direction Inezgane Ait Melloul.

Le deuxième échantillon se compose de 42 élèves de la première année section sciences physiques du lycée Mansour Dahbi à Ahmar laglalcha, Direction Taroudant.

Un premier questionnaire a été communiqué aux élèves des deux échantillons pour s'informer sur leur relation avec la littérature, ainsi que leurs pratiques culturelles en matière de lecture.

Ainsi, **85,57%** ont exprimé leur penchant à lire des mangas[1]/ BD / manhwas[2] ou manhuas[3] (genres qui sont très proches) qu'ils soient en français ou en anglais ; **47,6%** ont affirmé avoir lu les œuvres littéraires au programme ; **4,76%** ont déclaré avoir lu des œuvres littéraires francophones hors programme scolaire et **19,04%** ont exprimé une préférence pour la lecture des œuvres littéraires non francophones (majoritairement arabophones et dans quelques cas anglophones).

61,9% de l'échantillon ont affirmé avoir un rapport fréquent avec la lecture ; **19,04%** ont déclaré qu'ils lisent de temps à autre et **19,06%** ont déclaré qu'ils ne lisent que rarement.

Notre recherche s'articule en deux modalités :

- La première, qui est une lecture scolaire, consiste à expérimenter la lecture dirigée d'Antigone d'Anouilh, puis d'Antigone version BD, pour en déduire les apports éventuels du nouveau média.
- La deuxième, qui est une lecture extrascolaire, consiste à expérimenter une lecture libre de la BD, juste après l'étude de l'œuvre intégrale en classe.

Il en va de soi que les deux modalités sont expérimentées de façon exclusive sur les deux échantillons précités.

[1] Bandes dessinées japonaises.
[2] Bandes dessinées coréennes.
[3] Bandes dessinées chinoises.

Première modalité

Première étape

Avant de commencer les séances de lecture proprement dites, les élèves, dans le cadre des travaux encadrés, ont effectué des recherches portant sur l'autobiographie de l'auteur, la genèse et le contexte socio-historique de l'œuvre et son thème principal à savoir les mythes d'Antigone et d'Œdipe.

Dans les séances de lecture qui suivent, l'enseignante choisit un extrait de l'œuvre d'Antigone qui sera l'objet d'étude de chaque séance. Tous les extraits sont étudiés de la même façon selon une alternance entre lecture linéaire et méthodique.

Les extraits étudiés sont :

- Première extrait : Le prologue (mardi 25 janvier 2022)
- Deuxième extrait : Le dialogue d'Antigone et Ismène ; de « Tu es malade.... Pauvre Ismène » (mardi 15 février 2022)
- Troisième extrait : Le face-à-face entre Antigone et Créon ; de « alors, écoute.... L'un en face de l'autre » (mardi 1 mars 2022)
- Quatrième extrait : Le face-à-face entre Créon et Antigone ; de « moi je ne suis pas obligée ... Créon la regarde » (mardi 8 mars 2022)

Après avoir lu le passage en question par quelques élèves, un échange sous forme de questions réponses s'établit afin de situer le passage dans un premier temps, puis d'identifier :

- Les personnages ;
- L'espace ;
- Le temps ;
- Les registres de langue ;
- Les temps de conjugaison et leurs valeurs ;
- Les registres littéraires dominants.

Il s'agit dans un deuxième temps de déterminer les axes de lecture :

- Le premier extrait : Le prologue ou l'exposition ; les personnages ; les caractéristiques de la tragédie moderne ;
- Le deuxième extrait : Les caractéristiques des deux sœurs ; l'opération de dissuasion ;
- Le troisième extrait : La confrontation entre Antigone et Créon ; la conception du bonheur selon les deux personnages ;
- Le quatrième extrait : L'opération de conviction et de persuasion ; les anachronismes ;
- Le cinquième extrait : Le dénouement (le triple suicide et le caractère tragique de l'histoire).

L'observation faite lors de ces séances a abouti aux remarques suivantes :

En ce qui concerne la motivation :

- Certains élèves ont exprimé que leur motivation à lire et à étudier la pièce théâtrale Antigone n'est pas le résultat d'un supposé intérêt pour la pièce en elle-même, mais plutôt parce qu'elle sera l'objet d'une évaluation, notamment dans l'examen régional.
- Les élèves sont, cependant, très motivés à choisir un personnage pour énoncer ses répliques pendant la lecture des extraits qui sont sous forme de dialogue.
- Quelques élèves semblent découvrir le passage pour la première fois. Ceci peut bien s'expliquer par le fait que les textes proposés ne suscitent pas l'intérêt des élèves et par conséquent n'arrivent pas à stimuler leur motivation.

En ce qui concerne les échanges oraux :

- La participation des élèves lors des échanges se restreint à quelques éléments seulement.
- Les échanges se limitent aux questions réponses entre les élèves et l'enseignante. Il n'y pas d'interactions entre les élèves : lorsqu'un apprenant émet une idée, tout le monde attend « le verdict » du prof. Par conséquent, les discussions susceptibles d'enrichir de façon mutuelle la lecture ne sont pas favorisées.

En ce qui concerne la construction du sens :

- Il y a des mots incompréhensibles par les élèves, qui bloquent la construction du sens.
- Lors de la lecture et l'étude de l'extrait, le côté technique est privilégié.
- Les réactions des élèves lors des échanges dans les deux dernières séances montrent leur familiarisation progressive avec l'étude littéraire du texte au sens technique du mot.
- L'enseignante essaie de mettre en relation le passage étudié et les autres passages qui s'y rapportent.

En ce qui concerne le fait littéraire :

- L'enseignement de la littérature est réduit à l'assimilation d'un corpus de textes.
- Absence quasi-totale de la subjectivité des élèves dans les échanges. Il s'agit pour eux de trouver le sens que véhicule le texte et non pas construire leur propre lecture, leur propre interprétation.
- L'imaginaire de l'élève n'est pas sollicité.

Ce dernier constat justifie le refus de certains élèves de participer aux échanges oraux portant sur l'œuvre, de crainte que leurs réponses soient fausses (leur lecture ne coïncide pas avec le sens que véhicule le texte, à supposer que le texte véhicule un seul sens ou une seule interprétation).

Le déficit linguistique, culturel et parfois de l'imagination, dont souffrent les élèves, les empêche d'accéder au traitement cognitif de haut niveau[1]. En effet, les élèves restent liés au niveau superficiel, explicite du texte.

Le texte littéraire, étudié de la sorte, perd ainsi sa particularité à libérer l'individu par la culture de l'imagination et lui dévoiler les autres mondes de la fiction.

Nous pouvons ainsi dire que l'étude du texte littéraire qui est un processus permettant à la fois d'extraire[2] du sens et d'en construire[3], se limite, dans nos classes, uniquement à l'extraction du sens.

Il est incontestable qu'un code sans mémoire d'événements, sans expérience passée à laquelle nous pouvons rattacher des éléments nouveaux, sans capacité d'analyse du message, ne pourrait servir à rien.

Or la langue française, dans le contexte marocain en général et dans le contexte scolaire en particulier, est une langue qui n'est pas utilisée dans la vie quotidienne. La littérature a donc l'intérêt de présenter l'occasion de tester différentes expériences de vie fictionnelles, et constitue également une source importante capable d'alimenter une éventuelle mémoire d'événements.

Pour pouvoir accéder à cette littérature et se délecter de ses bienfaits, il est nécessaire de profiter de supports multimodaux, notamment les adaptations littéraires en bande dessinée, les adaptations cinématographiques ou tout autre support qui pourrait contribuer à la formation et à l'enrichissement d'une mémoire référentielle, événementielle, culturelle et situationnelle.

2- La deuxième étape

La bande dessinée à l'étude est une adaptation de la tragédie de Sophocle Antigone, écrite par Luc FERRY. Elle se compose de 46 planches avec des images en couleur qui représentent des lieux, des décors et le vestimentaire des personnages de l'époque grecque, ainsi que des pratiques culturelles et sociales de la même époque.

[1] L'élaboration des images mentales susceptible de donner accès au monde évoqué par le texte, ou de modèle de situation en se référant aux sciences cognitives.

[2] Identifier les mots, les phrases et accéder à la signification explicite du texte.

[3] La construction du sens est un processus mental qui nécessite la capacité à effectuer diverses catégories d'inférences.

Une version numérique est envoyée à chaque élève via le groupe *WhatsApp* de la classe. Pendant les séances de lecture nous avons distribué également l'imprimé des planches étudiées de façon à ce que chaque élève dispose de son support.

Deux séances sont consacrées à l'étude de l'adaptation littéraire d'Antigone en BD. Pendant ces deux séances, les élèves, ayant déjà la version numérique sous forme de PDF de la bande dessinée, sont appelés à lire en jouant la pièce. L'expérimentation a donné les résultats suivants :

Au niveau de la motivation

Les réactions des élèves ont été favorables au nouveau support. Il y a même quelques-uns, une fois au courant de la disponibilité de l'adaptation d'Antigone en BD, cherche à s'en procurer, étant donné qu'ils sont familiarisés avec ce genre de média (voir le diagramme 3).

Au niveau des échanges oraux

- La sphère des élèves qui participent aux échanges oraux s'est élargie.
- Les élèves ne se gênent plus pour donner leurs interprétations, vu que chacun interprète différemment le support iconique ; et à chaque fois, ils y reviennent pour y voir quelque chose qui leur a probablement échappé au début.

Au niveau de la construction du sens :

- Les images comblent les incompréhensions que présente le texte écrit.
- La polysémie de l'image permet plusieurs manières d'interprétation sans que l'une exclut l'autre.
- Le support iconique stimule la faculté de l'élève à se représenter les éléments du texte écrit associés à l'image.
- La lecture, nécessairement émaillée d'explications dans le cas de l'œuvre intégrale, cède la place à une lecture fluide émaillée par les interprétations et les différentes lectures des élèves.

Au niveau du fait littéraire

- Les images de la bande dessinée donnent bien à voir qu'il s'agit d'une fiction. De ce fait, au contact de la bande dessinée, les élèves manifestent une joie apparente avant même la lecture.
- Les élèves semblent avoir une certaine conscience de soi et de l'altérité qui se manifeste par les rapports de proximité et de divergence qu'ils établissent entre eux et les personnages qui figurent dans la BD, que ce soit en matière des pratiques culturelles ou sociales par exemple.

La formation de l'imaginaire de l'élève, le développement de son imagination et sa capacité à la construction du monde référentiel de l'œuvre, que favorise l'aspect multimodal de la BD ne peuvent être évalués au terme d'un nombre réduit de séances. L'attitude favorable des apprenants envers ce média peut être interprétée comme un signe positif.

Deuxième modalité

Après avoir lu, hors classe, l'adaptation d'Antigone en BD, les élèves du deuxième échantillon ont exprimé via leurs réponses à un questionnaire qui leur a été destiné que :

- Ils se sont familiarisés facilement avec la version BD d'Antigone (**91,7%** ont affirmé avoir lu Antigone BD entière), surtout que **75%** ont déclaré avoir déjà lu des BD notamment asiatiques (mangas, manhwas ou manhuas).
- Le rôle qu'assument les images va au-delà de la simple illustration pour contribuer à la formation de l'imaginaire des élèves. En effet **41,7%** ont estimé que celles-ci leur ont permis d'imaginer la situation dans laquelle se déroule chaque scène ; **40,7%** ont confirmé que les images leur ont facilité la compréhension des termes difficiles et en construire des images mentales et **17,7 %** ont déclaré que les supports iconiques de la BD leur ont permis de se représenter relativement la culture de référence du texte lu.
- **58.3%** des élèves ont exprimé un vif enthousiasme à la relecture de l'œuvre Antigone d'Anouilh ; **33.4%** étaient un peu enthousiastes et **8.3%** ont exprimé leur désintérêt à une éventuelle relecture de l'œuvre originale.
- **75%** des élèves ont manifesté leur souhait d'avoir les version BD des autres œuvres littéraires au programme, tandis que **25%** ont montré une certaine indifférence.

Conclusion

Pour conclure, l'article que nous avons proposé s'est donné comme tache de montrer l'intérêt et l'apport de l'œuvre littéraire adaptée en BD pour faciliter l'accès à la langue/culture française et se familiariser avec les œuvres littéraires francophones.

À partir des deux modalités d'expérimentation de la BD d'Antigone, à savoir la lecture scolaire et la lecture extrascolaire, nous avons relevé la grande motivation que suscite le média à travers la réaction majoritairement favorable à la réception de la bande dessinée.

Nous avons également remarqué l'implication des élèves et la manifestation de leur subjectivité dans la lecture. Ceci est dû au fait que les différentes possibilités d'interprétation qu'offre l'image favorisent la diversité des lectures individuelles.

Étant familiarisés avec la lecture de l'œuvre adaptée en BD, les élèves arrivent à franchir l'obstacle qui les sépare de la lecture de l'œuvre littéraire classique.

Les pratiques culturelles des élèves en lecture, à savoir la lecture des BD asiatiques, ainsi que la nature multimodale de cette dernière favoriseraient donc leur ouverture sur des œuvres littéraires adaptées en bande dessinée et par la suite sur des œuvres littéraires classiques.

La contribution de la bande dessinée comme support multimodal dans le développement de l'imaginaire des élèves est toutefois difficile à démontrer

dans un intervalle de temps limité, mais plusieurs signes y compris les témoignages écrits des élèves concernés, montrent une éventuelle possibilité.

Bibliographie

Ouvrages

- Delmas. Marie charlotte. (2001) Littérature contemporaine en bibliothèque, collection Bibliothèque, Edition du Cercle de la Librairie.
- Denis. Michel, Images et cognition. (1989), Paris, Presse universitaire de France.
- Dufays Jean Louis, Gemenne Louis, Ledur Dominique. (1985), Pour une lecture littéraire, 2e édition, de boeck.
- Eco.U.(1985), Lector in Fabula, Edition Grasset et Fasquelle
- Gervais Bertrand, Bouvet Rachel. (2007), Théories et pratiques de la lecture littéraire, Presse de l'université du Québec.
- Iser Wolfgang. (1997) l'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique, traduit par E. Sznycer, 2e édition, collectiopn Philosophie et langage,Mardaga.
- Jauss Hans Robert. (1978). Pour une esthétique de la réception (traduit par C. Maillard), Edition Gallimard, Paris.
- Rouvière,Nicolas. (20 19), Bande dessinée et enseignement des humanités, UGA éditions.

Articles

- Heidernreich.R, La problématique du lecteur et de la réception, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal disponible sur : https//id.errudit.org/iderudit/1002059ar.
- Groensteen.R, une brève histoire de la bande dessinée, Le Débat, dans cairn info, pages 51 à 66, disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-debat-2017-3-page-51.htm#no4
- Baida.A, Le retour de la littérature française, disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-93.htm
- Brehm Sylvain, (2015), Lecture et imaginaire multimodaux : Donner du sens aux sens,
- Revue de recherche en littératie médiatique multimodale disponible sur : https//id.errudit.org/iderudit/104780ar.
- Brehm Sylvain (2008), Le rôle de l'imaginaire dans le processus de référenciation. Dans Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire. Article d'un cahier Figura. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain. <http://oic.uqam.ca/fr/articles/le-role-de-limaginaire-dans-le-processus-de-referenciation>.
- Brault Marilyn, Roy Max, et Sylvain Brehm (dir),(2009), Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire. Cahier Figura. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain. <http://oic.uqam.ca/fr/publications/formation-des-lecteurs-formation-de-l'imaginaire>.

Enseignement de la Communication et valorisation du patrimoine matériel et immatériel en vue d'une insertion professionnelle: Cas du Master Patrimoine Matériel et Immatériel de la FLSH de Beni Mellal

Jamal JABALI
Université Hassan I, Settat, Maroc

Résumé

Actuellement, le marché d'emploi connait de multiples mutations qui touchent même les compétences propres aux candidats chercheurs d'emplois. Les mutations en question sont corolaires des compétences langagières et communicationnelles des lauréats diplômés qui doivent s'adapter à ces défis pour bien intégrer ce marché d'emploi en perpétuelles mutations.

La problématique majeure de notre investigation consiste à cerner les soubassements des interactions communicationnelles interpersonnelles de nos étudiants dans des situations professionnalisantes pour pitcher leurs projets de manière efficiente à la base de patrimoine.

Notre texte est constitué de deux volets. Le premier consiste à décrire le cadrage méthodologique et théorique des interactions communicationnelles interpersonnelles de nos étudiants du Master Patrimoine Matériel et Immatériel. Dans le deuxième volet, nous décrivons les différentes stratégies communicationnelles interpersonnelles implémentées en vue de construction du discours communicationnel argumentatif pour fédérer.

Mots-clés : compétences langagières et communicationnelles, insertion professionnelle, discours communicationnel argumentatif.

Abstract

Currently, the job market knows multiple mutations which touch even upon the proper skills of people searching for jobs. The mutations in question are a corollary of the language and communicational skills of diploma holders who should adapt to these challenges in order to be fully integrated in the job market experiencing perpetual changes and non-stop mutations.

The major focus of this investigation is to encompass the foundations of interpersonal and communicational interactions of our students in professionally-based situations to pitch their projects in an efficient manner regarding cultural patrimony.

The study comprises two aspects: the first relates to the description of the methodological and theoretical frameworks of the interpersonal and communicational

interactions of our Master students of material and non-material patrimony. In the second aspect, we intend to depict the different interpersonal and communicational strategies implemented during the establishment of an argumentative communicational discourse to create unity.

Key-words: language and communication skills, professional integration, argumentative communication discourse.

Introduction

D'ores et déjà le marché d'emploi connait de multiples mutations, lesquelles mutations touchent même les compétences propres aux candidats chercheurs d'emplois. Les mutations en question sont corolaires des compétences langagières et communicationnelles des lauréats diplômés qui doivent s'adapter à ces défis pour bien intégrer ce marché d'emploi en perpétuelles mutations.

Nous visons dans notre investigation à cerner les soubassements des interactions communicationnelles interpersonnelles de nos étudiants dans des situations professionnalisantes d'une manière convaincante pour pitcher leurs projets avec efficience à la base de patrimoine.

La présente investigation s'articule en deux volets. Le premier consiste à décrire le cadrage méthodologique et théorique des interactions communicationnelles interpersonnelles de nos étudiants. Dans le deuxième volet, nous décrivons les différentes stratégies communicationnelles interpersonnelles implémentées en vue de construction du discours communicationnel argumentatif pour fédérer.

L'objet d'analyse de notre investigation concerne le Master Patrimoine Matériel et Immatériel FLSH-Beni Mellal, le Module Communication et valorisation du patrimoine, le montage de projet socioéconomique réalisable et quelques exemples de projets des étudiants.

Notre objectif d'investigation consiste à développer chez nos étudiants le pouvoir de communiquer et d'argumenter en réalisant et en mettant en œuvre un projet socioéconomique à base du patrimoine en vue d'éventuelle insertion professionnelle.

Pour que nos pratiques enseignantes soient réalistes, nous avons arrêté des conditions de montage de projet, entre autres, la faisabilité du projet, conserver le patrimoine, inclusion économique, lutter contre la ségrégation économique et création d'emplois.

Notre analyse sera focalisée sur des exemples des interactions et la manière de les gérer ainsi que les stratégies communicationnelles et discursives de la construction collaborative du discours argumentatif pour pitcher.

Apports de la sociolinguistique

L'approche de la sociolinguistique des interactions communicationnelles interpersonnelles s'avère nécessaire pour cerner la construction collaborative des échanges argumentatifs. Ces échanges interpersonnels vont en pair avec l'adaptation et les différents ajustements des étudiants impliqués dans la construction collaborative du discours argumentatif pour fédérer en fonction des situations de communication professionnalisantes et contextualisées. Nous veillons à ce que les étudiants prennent conscience qu'il ne s'agit nullement de se parler mutuellement, mais de s'engager dans une situation d'échange en produisant un discours communicationnel validé.

Les étudiants s'engagent réciproquement de manière à collaborer pour construire ensemble le discours communicationnel argumentatif. Notre approche méthodologique est éclectique et pluridisciplinaire dans l'intention de cerner les facteurs qui affectent les échanges pour pitcher et fédérer. Notre analyse des interactions communicationnelles s'inscrit dans le cadre de la linguistique interactionnelle et conversationnelle de Grice (maxime de quantité, maxime de qualité, maxime de pertinence, maxime de relation, maxime de manière) que nous avons adaptée aux éléments conversationnels collectés lors des interactions entre nos étudiants. Nous avons également fait l'analyse du discours argumentatif commercial pour pitcher.

Quelques stratégies de l'argumentation commerciale

Nous décrivons les éléments du discours communicationnel argumentatif commercial déployés par nos étudiants pour co-construire le sens dans les différentes situations de communication pour convaincre et fédérer. Pour ceci, nous avons élaboré la grille ci-dessous :

1- Définir les besoins :	Exposer le problème, capter l'attention du jury, diagnostiquer le terrain
2- Décrire la solution apportée :	Expliciter le problème, apporter la solution, illustrer la solution avec des exemples
3- Public-ciblé :	La localité visée, les apports du projet du patrimoine, les bénéficiaires, les usagers, les partenaires, argumenter
4- Préciser ses ressources :	Le listing des ressources nécessaires à la concrétisation des solutions apportées aux localités, décrire la manière de mettre en œuvre ces ressources et leur déploiement
5- Perspectives :	Actions prévues pour l'avenir, ouvertures sur d'autres projets, d'autres besoins ou d'autres expériences.

Nous distinguons plusieurs stratégies pour pitcher, notamment les stratégies de gestion des échanges entre les étudiants pour éviter les incompréhensions. Souvent les étudiants vont au-delà des échanges informatifs vers des activités métalinguistiques en clarifiant, vérifiant la compréhension et éclaircissant les échanges pour construire ainsi la négociation. Il s'agit, pour les étudiants, de situations de communication dans lesquelles ils améliorent davantage leur compétence communicationnelle pour qu'elle devienne efficiente.

L'une des formes discursives sur laquelle nous insistons lors des échanges entre les étudiants s'avère le discours argumentatif dans des situations de management de projets.

Objet d'analyse et méthodologie

L'objet d'analyse de notre investigation est composé des éléments suivants :

- Master Patrimoine Matériel et Immatériel FLSH-BM
- Module Communication et valorisation du patrimoine
- Montage de projet socioéconomique réalisable
- Exemple de projets des étudiants.

D'un point de vue méthodologique, dans un premier temps, nous avons adopté l'approche sociolinguistique pour aborder les échanges des étudiants et nous avons analysé ce qui constitue leurs soubassements. Dans un deuxième temps, nous avons examiné ces échanges dans des situations de communication professionnalisantes pour argumenter et pitcher son projet élaboré à la base du patrimoine matériel et immatériel.

Pitcher via l'argumentation commerciale

Après avoir demandé à nos étudiants – éventuellement futurs entrepreneurs et/ou porteurs de projets – de préparer et de monter des projets à base de patrimoine, nous les avons impliqués dans des situations de communication professionnalisantes pour développer leur savoir-faire en matière de commercialisation et de marketing. Il s'agit d'une construction collaborative d'un discours argumentatif commercial efficient en vue de fédérer plusieurs partenaires.

Nous veillons, dans les interactions de nos étudiants, à ce qu'ils n'insistent pas trop sur l'aspect descriptif de leur projet de patrimoine, mais de focaliser leur attention sur les prospects et les besoins du marché tout en adaptant leurs projets de patrimoine avec les spécificités des localités et de la communication territoriale. Le challenge est de réussir la prospection et la vente des produits du patrimoine tout en s'inscrivant dans un discours argumentatif

commercial, notamment lorsque les étudiants optent pour des méthodes de marketing entre autres la méthode CAP. (Caractéristiques du livrable, patrimoine, Avantages, Preuves).

Nous avons impliqué nos étudiants à apprendre à élaborer notamment la fiche signalétique du projet avec plusieurs ressources, y compris un C.A.P. largement efficient pour pitcher et fédérer.

D'après nos observations des étudiants lors de leurs échanges dans des situations de simulation qu'ils se lancent davantage dans des aspects trop techniques en présentant leurs projets de patrimoine, parfois, les interactions sont loin d'être réciproques. La totalité des étudiants arrivent à intégrer des éléments concrets dans leurs projets de patrimoine.

Dans les présentations finales, nous avons impliqué les étudiants à privilégier dans leurs projets des éléments de sauvegarde de patrimoine et son utilité pour les localités, notamment les avantages et le profit tirés du patrimoine, les motivations et les besoins des partenaires, la participation des localités et des populations locales.

Les étudiants mobilisent plusieurs ressources et opèrent des transformations dans le montage de leurs projets ayant le patrimoine matériel et immatériel comme le produit de base tout en offrant de nouveaux services, des espaces nouveaux, encore de nouvelles méthodes d'approcher le patrimoine et l'inscrire dans un cadre entrepreneurial. Il s'agit pour nos étudiants de fédérer les différents partenaires pour pitcher leurs projets de patrimoine.

Voici les projets de patrimoine montés par les étudiants:

• Gite d'étape, Plantation de Caroubiers, Piment rouge, Elevage d'escargots, Dar San3a et Tarbya, Caravane des Contes, Ahidous, Recyclage des grignons d'olives, La semence à sauvegarder, L'art de la vannerie du Bambou et l'osier, Fromage de chèvre, Maison d'hôtes.

• Projet mis en œuvre: plantation de caroubiers, début des procédures administratives au profit d'une association et d'une localité rurale défavorisée région Douar Moudj de la Commune de Foum El Ancer, Douar El Kamoun de la Commune Kasba Tadla.

Chaque étudiant fait une présentation devant un comité d'évaluation selon une grille d'observation pré-établie. Il est question pour chaque porteur de projet de patrimoine de faire de celui-ci une solution socioéconomique pour la population locale, notamment en quoi consiste la solution apportée et quels gains pour la localité et l'environnement. Ensuite, lors d'une présentation d'une vingtaine de minutes, chaque étudiant devrait convaincre le jury de son projet à l'aide des argumentaires, des images, des grilles, des séquences de vidéos, des enregistrements, des enquêtes, en vue de fédérer et de pitcher. Pour convaincre, les étudiants optent pour d'autres supports formalisés qui rendent compte de

l'intérêt et de la clarté du projet du patrimoine : enquête sur terrain, rencontre et entretiens avec des artisans, enregistrements vidéo, etc.

Ces différents supports concrets et efficients sont convergents de manière à faire réaliser son projet après sa validation par le jury. Le projet ainsi élaboré doit contribuer à apporter des opportunités d'insertion professionnelle de la main d'œuvre locale, de créer des opportunités d'emploi, de contribuer au désenclavement socioéconomique de la localité moyennant le patrimoine. Les étudiants, dans leurs présentations, formalisent leurs argumentaires en privilégiant les arguments qui retiennent l'attention des membres de jury.

Conclusion

Les approches communicationnelle et sociolinguistique des interactions s'avèrent efficientes en matière de construction collaborative et de développement des discours communicationnel et argumentatif. Elles favorisent la tâche de montage de projets autour du patrimoine et l'acquisition de la capacité à fédérer ses partenaires et à pitcher en vue de leur mise en œuvre.

L'insertion professionnelle n'est pas du sort uniquement de la spécialité de l'économie, mais aussi relève de l'approche communicationnelle pour valoriser le patrimoine matériel et immatériel et pouvoir le commercialiser pour des fins entrepreneuriales.

Bibliographie

- BORTOLOTTO, Ch. (2015), Le patrimoine culturel immatériel: Enjeux d'une nouvelle catégorie, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- COUSIN S., MENGIN C. (2011), « Porto-Novo (Bénin) une patrimonialisation contrariée ? », in VERNIERES M. (Dir.), Patrimoine et développement, Karthala, Paris.
- CUVELIER P., TORRES E., GADREY J. (1994), Patrimoine, modèles de tourisme et développement local, L'harmattan, Paris
- DUPRE, F., MARANDA, P. (2008), La Restitution du Patrimoine Matériel et Immatériel: Regards Croisés Canada-Mélanésie, Université Laval, Groupe d'Etudes Inuit et Circumpolaires.
- EL-ABIAD, J., Le patrimoine culturel immatériel, L'Harmattan, 2014, Paris.
- FOURCADE, M-B., (2017), Patrimoine et patrimonialisation: Entre le matériel et l'immatériel, Publié par Presses de l'Université Laval.
- VERNIERES, M. (Dir.) (2011), Patrimoine et développement : études pluridsciplinaires. Karthala, Paris

L'approche par compétences dans la formation professionnelle au Maroc : perceptions et pratiques pédagogiques des formateurs des métiers du commerce et de la gestion à l'OFPPT

Zineb AMGHAR

Laboratoire d'Ingénierie Didactique, Entrepreneuriat, Arts, Langues et Littératures
Université Hassan 1er, Settat

Résumé

Cet article examine comment l'approche par compétences (APC) est perçue et mise en œuvre par les formateurs dans la formation professionnelle. Afin d'aborder cette problématique, nous avons eu recours à un questionnaire destiné aux formateurs des métiers du commerce et de la gestion, exerçant dans les établissements de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT) dans la région Rabat-Salé-Kénitra. Les résultats montrent que, bien que l'APC soit considérée comme bénéfique pour l'employabilité des stagiaires, sa mise en pratique est freinée par plusieurs obstacles, tels que l'adoption des méthodes pédagogiques traditionnelles, l'hétérogénéité des groupes de stagiaires et l'incompatibilité perçue entre les objectifs de l'APC et les formats d'examens.

Mots clés : Approche par compétences, formation professionnelle, pratiques pédagogiques.

Abstract

This article examines how the Competency-Based Approach (CBA) is perceived and implemented by trainers in vocational training. In order to address this issue, a questionnaire was administered to trainers in the fields of commerce and management, working in institutions under the Office of Vocational Training and Work Promotion (OFPPT) in the Rabat-Salé-Kénitra region. The results show that, while the CBA is considered as beneficial for enhancing the employability of trainees, its implementation is hindered by several obstacles, including the use of traditional teaching methods, the heterogeneity of trainee groups, and the perceived incompatibility between the objectives of the CBA and the examination formats.

Keywords : Competency-Based Approach, vocational training, pedagogical practices.

1. Introduction

Au cours de ces dernières années, l'approche par compétences (APC) a envahi le monde de l'enseignement étant donné que les gouvernements et l'industrie accordant une grande importance au développement des compétences dans le but d'accroître la productivité et l'employabilité des jeunes ainsi qu'à atteindre la compétitivité internationale (Arguelles et Gonczi, 2000). Cette approche a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est introduite dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Au Maroc, l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT), en tant que principal acteur de la formation professionnelle, a progressivement intégré cette approche dans ses différents programmes.

Néanmoins, bien que l'APC soit largement reconnue pour son rôle pour renforcer l'employabilité des stagiaires, sa mise en pratique au sein des établissements de formation pose un certain nombre de défis. Dans cette optique, les perceptions des formateurs et leurs capacités à intégrer efficacement l'APC dans leurs pratiques pédagogiques influencent directement la qualité de la formation dispensée. Cette étude se propose d'explorer comment les formateurs du secteur des métiers du commerce et de la gestion à l'OFPPT perçoivent et appliquent l'approche par compétences et d'identifier les principaux obstacles qu'ils rencontrent dans cette démarche. L'objectif est d'apporter des éléments concrets permettant d'améliorer les pratiques pédagogiques et de mieux aligner les formations avec les exigences du marché du travail. Ainsi, comment les formateurs des métiers du commerce et de gestion à l'OFPPT perçoivent-ils et mettent-ils en œuvre l'approche par compétences dans leurs pratiques pédagogiques, et quels sont les principaux obstacles auxquels ils sont confrontés ? Pour appréhender les enjeux et les défis de la mise en œuvre de l'APC dans la formation professionnelle, il convient d'établir un cadrage conceptuel permettant de situer les principes de cette approche et les objectifs qu'elle vise.

2. Cadrage conceptuel

Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels ont pour mission de privilégier le développement des compétences plutôt que la qualification. Le développement des compétences est censé renforcer le lien entre la formation et le marché du travail et aider les étudiants à acquérir des compétences utiles à l'emploi (Biemans et al. 2004). D'après Rey et al., « *Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche* » (2003, p. 14), mettant ainsi l'accent sur l'exécution pratique et concrète de l'action. Selon Perrenoud (2008), la compétence se réfère à l'aptitude à intervenir de manière efficace dans un ensemble spécifique de situations, une aptitude qui repose sur des connaissances sans pour autant s'y limiter. De son côté, Roegiers (2001) considère la compétence comme la capacité pour un individu de

mobiliser de façon intériorisée un ensemble de ressources pour résoudre un groupe de situations problèmes. Dans l'ensemble, ces définitions indiquent que la compétence est à la fois pratique, contextuelle et fondée sur une mobilisation des ressources internes et externs. Ces perspectives éclairent les fondements de l'approche par compétences qui mettent en avant l'importance d'un apprentissage ancré dans des situations réelles.

Selon Roegiers (2001), l'approche par compétences a trois objectifs primordiaux. D'abord, elle met la lumière sur les compétences que l'apprenant doit maitriser à l'issue d'une année de formation ou sur ce qu'un enseignant devrait enseigner. Le rôle de ce dernier devient alors celui d'un guide, dont la mission est d'accompagner les apprenants vers l'atteinte du niveau de compétence attendu. Ensuite, cette approche vise à donner du sens aux apprentissages, elle montre à l'apprenant l'utilité de ce qu'il apprend en lui mettant dans des situations ayant du sens pour lui, et employer ses acquis dans ces situations. Enfin, l'APC certifie les acquis de l'apprenant en termes de résolution de situations concrètes pour le préparer à mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans la vie quotidienne (Roegiers, 2001). L'APC se caractérise par sa complexité en raison de la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques aux spécificités des contextes de formation. À cet égard, les perceptions des formateurs dans le cadre de la formation professionnelle jouent un rôle essentiel, car elles influencent directement leur engagement et leur efficacité dans la mise en pratique de l'APC.

3. Méthodologie

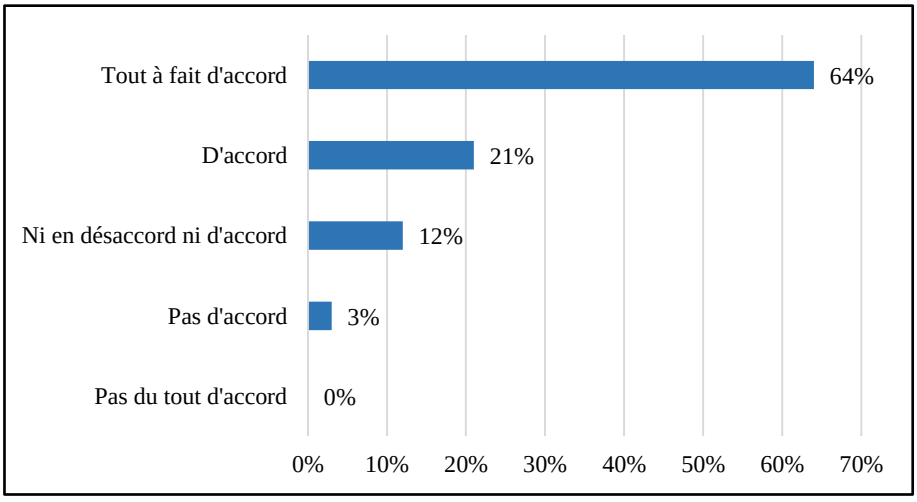
Notre étude adopte une approche quantitative, cette approche permet de décrire et d'expliquer une réalité en employant des instruments de mesure comme le questionnaire pour déterminer les observations et les perceptions de cette réalité lors du recueil des données. Dans cette étude, un questionnaire a été conçu et administré pendant le deuxième semestre de l'année de formation 2023/2024 auprès d'un échantillon de 56 formateurs, dont 47 y ont répondu favorablement, exerçant dans le secteur des métiers du commerce et de la gestion au sein des établissements de l'OFPPT de la région Rabat-Salé-Kénitra. Le choix de ce secteur s'explique par les particularités pédagogiques qui peuvent différer d'un secteur à l'autre à l'OFPPT. Dans les métiers du commerce et de la gestion, la formation tend parfois à être plus théorique, contrairement à d'autres secteurs où l'apprentissage se fait principalement en atelier, ce qui peut poser des défis pour la mise en œuvre de l'approche par compétences. Le questionnaire se compose de 7 questions fermées et une question ouverte. Les questions sont divisées en 2 axes : les perceptions des formateurs sur l'approche par compétences et les pratiques pédagogiques mises en œuvre par ces formateurs en lien avec cette approche.

Afin de garantir la validité du contenu, des modifications ont été introduites sur le questionnaire après son évaluation par deux enseignants universitaires qui ont examiné la pertinence, la clarté des questions et l'exhaustivité des thématiques abordées. Par la suite, un test-pilote a été réalisé auprès de cinq formateurs afin d'identifier d'éventuelles ambiguïtés ou difficultés d'interprétation des questions. Les ajustements nécessaires ont ensuite été intégrés pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'instrument final.

4. Résultats

Les résultats de cette étude offrent un aperçu des perceptions des formateurs du secteur des métiers du commerce et de la gestion à l'OFPPT concernant l'APC, la manière dont ils mettent en œuvre cette approche dans leurs pratiques pédagogiques et les obstacles qu'ils rencontrent lors de cette intégration. Ces formateurs, généralement titulaires d'un diplôme de niveau Bac+3 ou Bac+5, bénéficient d'une formation de trois semaines en pédagogie et d'une semaine dans leur domaine de spécialisation. Les figures ci-dessous illustrent ces résultats et fournissent une base pour une discussion approfondie sur les pratiques pédagogiques dans le contexte de la formation professionnelle et dans le secteur des métiers du commerce et de la gestion plus particulièrement.

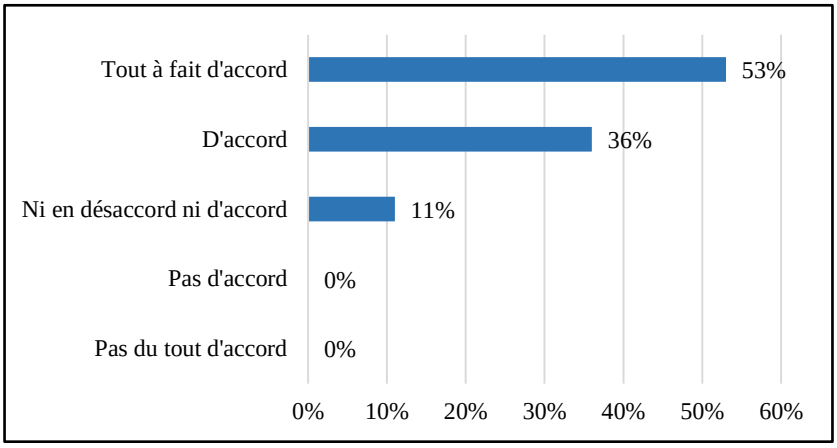
Figure 1. Perceptions des formateurs sur l'efficacité de l'approche par compétences pour le transfert des apprentissages dans des situations professionnelles concrètes



Les résultats indiquent que 85 % des formateurs considèrent que l'approche par compétences facilite le transfert des apprentissages vers des situations professionnelles concrètes. Parmi eux, 64 % sont tout à fait d'accord et 21 % d'accord, ce qui souligne une forte adhésion à cette idée. Néanmoins, 12% des formateurs adoptent une position neutre, suggérant peut-être une

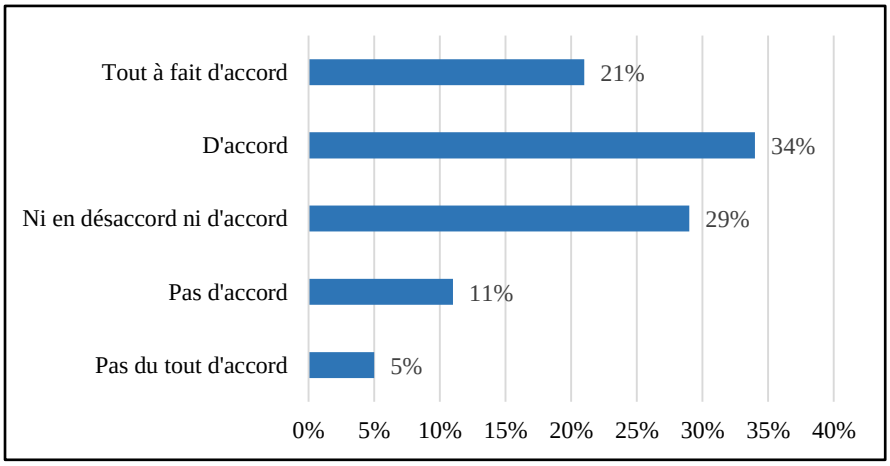
hésitation ou une incertitude quant à l'efficacité réelle de l'APC dans certaines circonstances. Aucun formateur n'a complètement rejeté cette affirmation, ce qui témoigne d'un consensus général sur le rôle positif de l'APC pour l'employabilité des stagiaires.

Figure 2. Perceptions des formateurs sur la difficulté de mise en pratique de l'approche par compétences malgré son efficacité théorique



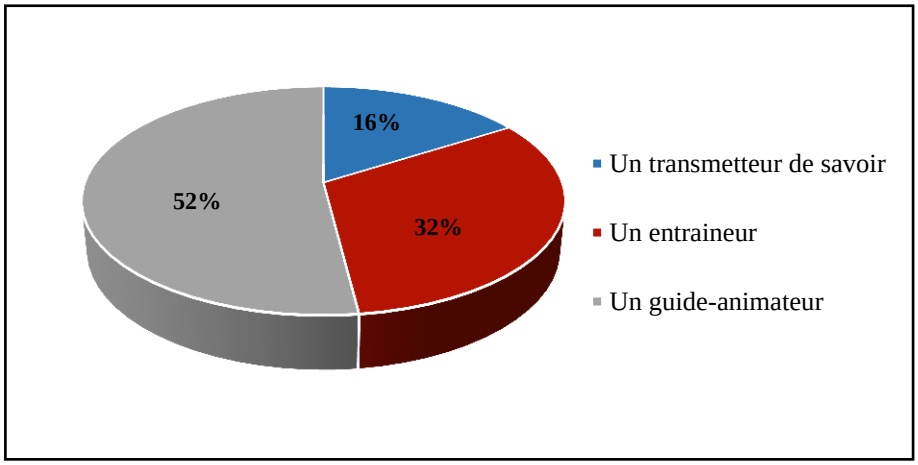
Les données révèlent que 89 % des formateurs estiment que la mise en pratique de l'approche par compétences est difficile. Sur ce total, 53 % se déclarent tout à fait d'accord et 36 % d'accord, ce qui met en lumière un large consensus autour de cette problématique. En outre, 11 % des formateurs se positionnent de manière neutre, laissant entrevoir une possible hésitation ou une réflexion plus nuancée concernant cette difficulté, sans qu'aucun formateur ne se soit déclaré en désaccord.

Figure 3. Perceptions des formateurs sur l'adéquation de leur formation pour intégrer l'approche par compétences dans leurs pratiques pédagogiques



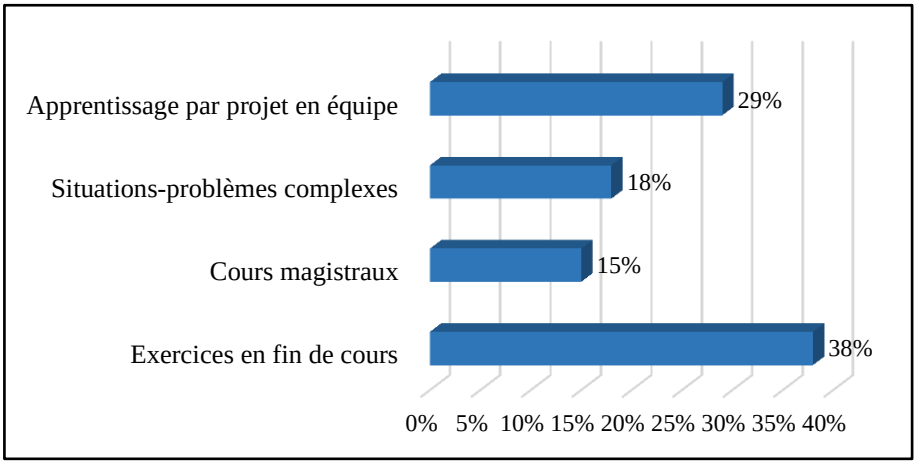
Il ressort des résultats que 55 % des formateurs perçoivent que leur formation est adéquate pour intégrer l'approche par compétences dans leurs pratiques pédagogiques, avec 21 % d'entre eux qui se disent totalement en accord et 34 % simplement en accord. Toutefois, une part non négligeable, soit 29 %, reste indécise, ne prenant ni position favorable ni défavorable. De sucroît, 16% des formateurs expriment leur désaccord quant à l'adéquation de leur formation, dont 5 % qui rejettent totalement cette affirmation. Ces chiffres révèlent une certaine division parmi les formateurs concernant l'adéquation de leur préparation à la mise en œuvre de l'APC, ce qui peut indiquer un besoin de renforcer ou d'adapter les programmes de formation pour mieux accompagner ces derniers dans l'intégration de l'approche par compétences.

Figure 4. Perceptions des formateurs sur leur rôle pédagogique



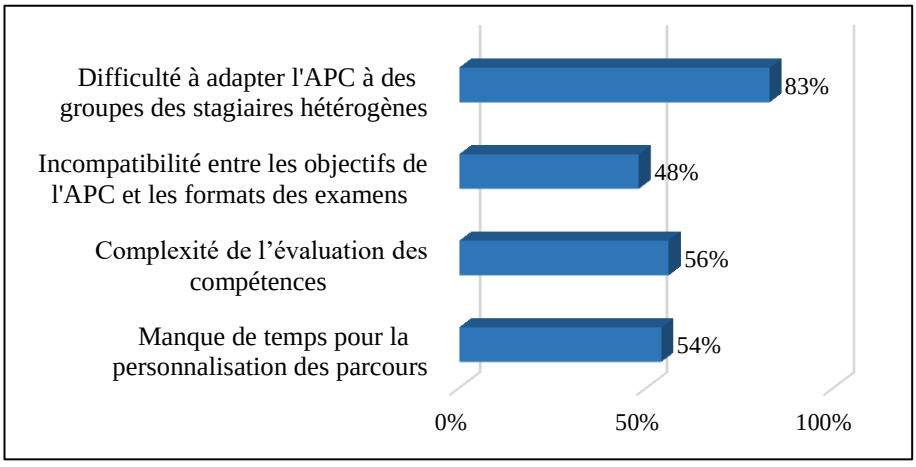
En ce qui concerne le rôle pédagogique tenu par les formateurs, les données révèlent que 52 % d'entre eux se présentent principalement comme des guides-animateurs dans le cadre de l'approche par compétences. Ce rôle semble privilégié par une majorité, témoignant de l'importance accordée à l'accompagnement et à la facilitation de l'apprentissage. En parallèle, 32% des formateurs se consacrent davantage comme des entraîneurs et 16 % se considèrent encore comme des transmetteurs de savoir, privilégiant une approche plus traditionnelle centrée sur la transmission des connaissances. Ces résultats mettent en lumière une diversité dans la manière dont les formateurs envisagent leur fonction pédagogique, avec une prédominance des rôles impliquant un accompagnement actif et interactif des apprenants.

Figure 5. Répartition des méthodes pédagogiques les plus utilisées par les formateurs



S'agissant des méthodes pédagogiques les plus utilisées, les données montrent que les exercices en fin de cours sont la méthode la plus fréquemment employée par les formateurs, avec un taux de 38 %. Cette méthode, souvent utilisée pour consolider les apprentissages, domine dans les pratiques pédagogiques. L'apprentissage par projet en équipe arrive en deuxième position avec près de 29 %, ce qui indique une volonté d'encourager des approches collaboratives et actives dans le cadre de la formation. Les situations-problèmes complexes, utilisées par 18 % des formateurs, montrent un recours modéré à des scénarios appliqués pour développer les compétences des apprenants. Enfin, les cours magistraux, méthode plus traditionnelle et centrée sur la transmission des savoirs, ne représentent que 15 % des pratiques pédagogiques.

Figure 6. Défis rencontrés dans l'implémentation de l'APC



Le principal défi auquel les formateurs sont confrontés est l'adaptation de l'approche par compétences à des groupes de stagiaires hétérogènes avec un pourcentage de 83 %. La complexité de l'évaluation des compétences est un autre défi pour 56 % des formateurs, tandis que 54 % évoquent le manque de temps pour personnaliser les parcours. De surcroît, 48 % estiment que les objectifs de l'APC ne sont pas toujours compatibles avec les formats d'examens actuels.

5. Discussion

À travers les résultats obtenus, il s'est avéré que la majorité des formateurs reconnaissent le potentiel de l'APC pour faciliter le transfert des apprentissages vers des situations professionnelles concrètes. Toutefois, les défis rencontrés lors de sa mise en pratique indiquent qu'il existe un écart entre la théorie et la pratique pédagogique. Cela montre que malgré la compréhension théorique des avantages de l'APC, son application demeure difficile. Le manque de formation de certains formateurs peut expliquer en partie cette difficulté.

La manière dont les formateurs se perçoivent dans le cadre de l'APC donne des indications intéressantes. La majorité se considère comme des guides-animateurs, ce qui est compatible avec les principes de l'APC. Or, le maintien de certaines pratiques pédagogiques traditionnelles peut entraver le déploiement intégral de l'APC. En dépit que certaines approches actives soient intégrées dans les pratiques pédagogiques, telles que l'apprentissage par projet en équipe et les situations-problèmes complexes, les méthodes les moins actives comme les exercices en fin de cours et les cours magistraux dominent largement. Cela met l'accent sur une certaine résistance au changement qui devrait être dépassée pour instaurer une véritable formation centrée sur l'apprenant.

Les obstacles identifiés par les formateurs, tels que l'adaptation de l'APC à des groupes hétérogènes et les difficultés d'évaluation des compétences, mettent en avant des enjeux importants relatifs à la complexité de la mise en pratique de l'APC dans certains contextes. L'incompatibilité perçue entre les objectifs de l'APC et les formats d'examens révèle la nécessité de revoir les systèmes d'évaluation pour qu'ils jouent un rôle effectif dans le développement des compétences de stagiaires.

6. Conclusion

Cette étude a exploré les perceptions des formateurs du secteur des métiers du commerce et de la gestion sur l'APC et les défis rencontrés dans sa mise en œuvre. Bien que l'APC soit reconnue pour son potentiel à renforcer l'employabilité, il est essentiel d'améliorer l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des groupes hétérogènes de stagiaires. Les résultats montrent une prédominance des méthodes de formation traditionnelles, comme les cours magistraux et les exercices en fin de cours, qui limitent l'engagement

des apprenants et leur capacité à développer des compétences pratiques constituant l'objectif ultime de la formation professionnelle.

À ce titre, il est recommandé de favoriser la formation continue des formateurs sur les approches actives et centrées sur l'apprenant, sur la gestion de la diversité des groupes de stagiaires et sur l'évolution du marché de l'emploi, afin que leurs pratiques pédagogiques soient alignées avec l'APC. La masse horaire allouée à chaque module devrait également être déterminée soigneusement pour favoriser une mise en œuvre efficace de l'APC. Les contenus pédagogiques, quant à eux, devraient être revus pour qu'ils soient en adéquation avec les objectifs de l'APC et les attentes du marché de travail.

Références bibliographiques

- Argüelles, A., & Gonczi, A. (Eds.). (2000). *Competency based education and training: A world perspective*. Editorial Limusa.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. and Wesselink, R. (2004). Competency-based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal for Vocational Education and Training*, 56(4), 523–538.
- Perrenoud.Ph. (2008). *Construire des compétences dès l'école* (5ème éd.). Paris: ESF Editeur.
- Rey B., Carette B., Defrance A. *et al.* (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X., (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck.

Axe III
Société, Médias et Innovations

Médias et Identité: Déconstruire l'Influence et Redéfinir soi-même

Sad SLAMTI & Hicham DAOUI
LARSLAM, Université Ibn Zohr

Résumé

Nous avons voulu par cette pressente production s'interroger sur la rhétorique investie par les médias qui sous-tend la construction de l'identité, individuelle et collective, dans notre société moderne. Avec l'essor des réseaux sociaux, de la publicité et des chaînes d'information, les médias façonnent en effet non seulement notre perception de nous-mêmes et de notre communauté, mais également les normes, les valeurs et les comportements. Il apparait donc que les medias ne se contente plus à partir de cette posture cette de refléter la réalité, mais créent de manière factuelle des récits qui influencent notre compréhension du monde. Face à cette puissance, se développe un esprit critique qui a tenté bien que mal d'éviter toute manipulation. Des penseurs comme Hall, Baudrillard, Chomsky et Bourdieu vont alors mettre en lumière l'importance d'interroger cette ;

Mots clefs : identités- l'essor des réseaux sociaux- esprit critique- influence médiatique.

Abstract

In this work, we aim to examine the rhetoric employed by the media in shaping both individual and collective identity in modern society. With the rise of social media, advertising, and news channels, the media not only influence our perception of ourselves and our communities but also shape norms, values, and behaviors. It appears that media no longer merely reflect reality; instead, they actively create narratives that shape our understanding of the world. In response to this power, a critical mindset has emerged, striving to resist manipulation. Thinkers such as Hall, Baudrillard, Chomsky, and Bourdieu highlight the importance of questioning this influence.

Keywords: identities – rise of social media – critical thinking – influence

Introduction

Depuis l'avènement des réseaux sociaux à l'ère du numérique, les médias n'ont cessé de jouer un rôle prépondérant dans la formation et la perception de l'identité individuelle et collective de nos société. Ils arrivent aujourd'hui à façonner nos opinions et nos comportements de façon insoupçonnée. Plus encore, ils dictent la manière dont nous nous percevons et nous définissons. Que ce soit par l'entremise des plateformes, ou des réseaux sociaux, ou encore des chaînes d'information, en passant par la publicité et le cinéma, les médias

nous contrôlent désormais tant ils sont omniprésents et leur impact sur notre identité est indéniable. Cet article se propose d'explorer les diverses façons dont les médias contribuent à la construction de l'identité dans le monde contemporain, en examinant leurs influences positives et négatives, ainsi que les défis et opportunités qu'ils présentent. À travers une analyse approfondie, nous chercherons à comprendre comment les médias peuvent à la fois renforcer et fragmenter notre sens de soi et notre sentiment d'appartenance à une communauté.

Problématique

Nous nous interrogeons : comment les médias, omniprésents dans la société contemporaine, influencent-ils la construction de l'identité, aussi bien individuelle que collective ? Quelles sont les dynamiques par lesquelles **nous constatons** que les médias façonnent les perceptions, les valeurs et les comportements sociaux ?

Hypothèses

1. **Nous avançons l'idée que** les médias sont des constructeurs actifs de la réalité sociale, participant directement à la formation des perceptions identitaires. Ils influencent les normes et valeurs sociales, notamment chez les jeunes (Stuart Hall).
2. **Nous supposons également que** les médias fonctionnent comme des machines narratives, capables de créer des récits qui modifient notre manière de comprendre le monde et de construire notre identité (Jean Baudrillard).
3. **Nous postulons que** les médias sont des architectes du consentement, jouant un rôle déterminant dans la sélection et l'interprétation de l'information, ce qui façonne l'opinion publique et l'identité collective (Noam Chomsky et Edward S. Herman).
4. **Enfin, nous estimons que** l'analyse critique est cruciale pour contrer l'influence potentiellement manipulatrice des médias, car le discernement permet de développer une compréhension plus autonome des récits médiatiques et de leurs implications.

L'analyse du rôle des médias dans la société contemporaine révèle leur position cruciale en tant que médiateurs omniprésents et acteurs influents dans le processus de façonnement de l'identité nationale. Les médias, bien plus que de simples transmetteurs d'informations, occupent une place privilégiée en tant que bâtisseurs de réalités sociales. Leur impact transcende la simple diffusion de nouvelles pour s'étendre à la création d'une réalité partagée au sein de la société. Ils définissent les normes sociales, contribuant ainsi à la formation de discours collectifs qui influent sur la perception individuelle et collective de l'identité nationale. Cette omniprésence médiatique dans la construction de

l'identité nationale souligne l'importance d'explorer de manière approfondie les mécanismes subtils qui régissent cette dynamique complexe, mettant en lumière la nécessité de comprendre comment les médias contribuent à la formation de récits et de représentations qui influencent notre compréhension de qui nous sommes en tant que collectivité. Cette perspective éclaire ainsi le rôle central des médias dans la création et la modulation de l'identité nationale dans le contexte contemporain.

Dans cette perspective, le rôle des médias émerge comme une puissance incontestable, exerçant une influence profonde sur les mentalités et contribuant à définir l'agenda social. Cette capacité transcende la simple orientation de la pensée pour englober la définition même de ce qui est considéré comme crucial dans le monde. Les médias agissent en tant qu'arbitres de la vérité, imposant des normes, des modes de vie et des valeurs acceptées socialement, particulièrement perceptibles dans la construction des valeurs chez la jeunesse (Hall, 1997)[1]. Cette prééminence des médias, bien loin d'être le fruit d'une conspiration élitaire, découle plutôt de la nature consumériste et individualiste de la société actuelle (Baudrillard, 1983)[2].

Les médias tirent avantage de cette dynamique, érigeant des perceptions et des normes culturelles tout en influençant l'ordre du jour politique, économique et social (Herman & Chomsky, 1988)[3]. Ils détiennent ainsi le pouvoir de bâtir ou de détruire la réputation d'entités, renforçant leur position en tant qu'acteurs cruciaux dans la formation de l'identité sociale (Ricoeur, 1984)[4]. Cependant, cette influence n'est pas sans contestation, exigeant de la société un esprit critique pour analyser l'information de manière autonome. Il devient crucial pour chaque individu de développer discernement et aptitude analytique face aux médias, favorisant la diversification des sources d'information et questionnant constamment les récits médiatiques (Maingueneau, 2002)[5].

La transformation nécessaire implique une prise de conscience collective, éloignant la société d'une approche passive pour reconnaître la capacité de l'individu à influencer positivement la masse par une pensée divergente (Ricoeur, 1985)[6]. Ce processus requiert une rupture avec la tendance

[1] Hall, S. (1997). "Le Travail de la Représentation". In S. Hall (Éd.), "Représentation : Représentations culturelles et pratiques signifiantes" (pp. 13-74). Londres : Sage Publications.

[2] Baudrillard, J. (1983). "Simulations". New York : Semiotext(e).

[3] Chomsky, N., & Herman, E. S. (1988). "Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media". New York: Pantheon Books.

[4] Ricoeur, P. (1984). "Temps et récit, Volume 1". Chicago : University of Chicago Press.

[5] Maingueneau, D. (2002). "Le discours littéraire: Paratopie et scène d'énonciation". Paris: Armand Colin.

[6] Ricoeur, P. (1985). "Temps et récit, Volume 2". Chicago : University of Chicago Press.

à suivre aveuglément les idées générales et encourage plutôt un questionnement critique afin de construire une société plus résiliente face à l'influence médiatique (Chomsky, 1988). Ce plaidoyer pour une pensée indépendante s'inscrit dans une perspective de changement sociétal, préconisant une approche réfléchie et analytique (Hall, 1997)[1].

Cela étant, Il est nécessaire de replacer l'expression actuelle de discours médiatique dans son contexte historique de genèse.

A cet égard, Chateaubriand affirme que :

> *« La presse est un élément jadis ignoré, une force autrefois inconnue, introduite maintenant dans le monde ; c'est la parole à l'état de foudre ; c'est l'électricité sociale. Pouvez-vous faire qu'elle n'existe pas? Plus vous prétendrez la comprimer, plus l'explosion sera violente. Il faut donc vous résoudre à vivre avec elle, comme vous vivez avec la machine à vapeur. Il faut apprendre à vous en servir, en la dépouillant de son danger, soit qu'elle s'affaiblisse peu à peu par un usage commun et domestique, soit que vous assimiliez graduellement vos mœurs et vos lois aux principes qui régiront désormais l'humanité »*[2].

Chateaubriand souligne ici le caractère inéluctable de la presse, qu'il considère comme une force nouvelle et puissante, équivalente à la parole transformée en foudre ou à une forme d'électricité sociale. Son propos met en garde contre toute tentative de compression, arguant que plus on cherchera à la contenir, plus son éclatement sera violent. Il préconise une coexistence avec la presse, comparable à celle que nous entretenons avec la machine à vapeur. Pour Chateaubriand, l'essentiel réside dans l'apprentissage de son utilisation, en atténuant ses dangers, que ce soit par une utilisation commune et domestique la rendant familière, ou par une adaptation progressive des mœurs et des lois aux principes qui régiront désormais l'humanité. Cette perspective reflète une vision réaliste et pragmatique de l'interaction inévitable entre la société et les médias, anticipant la nécessité d'une coévolution pour minimiser les risques tout en tirant parti des avantages de cette puissante force sociale.

Lamartine, quant à lui propose le point de vue suivant :

> *« L'instruction élémentaire des masses donne des consommateurs sans bornes à la parole imprimée, les chemins de fer*

[1] Hall, S. (1997). "Le Travail de la Représentation". Dans S. Hall (Éd.), "Représentation : Représentations culturelles et pratiques signifiantes" (pp. 13-74). Londres : Sage Publications.

[2] Chateaubriand (François-René de), Mémoires d'outre-tombe, XXXII, 8, éd. Maurice Levaillant et Georges Moulinier, tome 2, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1950, p. 393.

lui ouvrent des routes, la vapeur lui prête des ailes, le télégraphe visuel lui donne des signes ; enfin l'invention récente du télégraphe électrique lui communique l'instantanéité de la foudre. Plus réellement que dans le vers célèbre de Franklin : Eripuit cœlo fulmen ! dans quelques années, un mot prononcé et reproduit sur un point quelconque du globe pourra illuminer ou foudroyer l'univers »[1]

Lamartine exprime ici une perspective saisissante sur le pouvoir croissant de la parole imprimée, amplifié par l'instruction des masses et facilité par les avancées technologiques de son époque, notamment les chemins de fer, la vapeur, le télégraphe visuel et le tout récent télégraphe électrique. Son image évocatrice de la foudre, avec l'instantanéité que le télégraphe électrique apporte à la communication, souligne l'idée que l'impact des mots peut désormais transcender les frontières géographiques et exercer une influence mondiale quasi immédiate. Lamartine envisage un futur où un simple mot, énoncé et diffusé à n'importe quel endroit du globe, pourrait avoir le pouvoir d'illuminer ou de foudroyer l'univers. Cette vision anticipe la globalisation de l'information et souligne l'ampleur du changement induit par les progrès technologiques dans la diffusion des idées à l'échelle mondiale.

Le Bon propose la définition suivante :

« Quant à la presse, autrefois directrice de l'opinion, elle a dû, comme les gouvernements, s'effacer devant le pouvoir des foules. Sa puissance certes est considérable, mais seulement parce qu'elle représente exclusivement le reflet des opinions populaires et de leurs incessantes variations. Devenue simple agence d'information, elle renonce à imposer aucune idée, aucune doctrine. Elle suit tous les changements de la pensée publique, et les nécessités de la concurrence l'y obligent sous peine de perdre ses lecteurs. Les vieux organes solennels et influents d'autrefois, dont la précédente génération écoutait pieusement les oracles, ont disparu ou sont devenus feuilles d'informations encadrées de chroniques amusantes, de cancans mondains et de réclames financières. Quel serait aujourd'hui le journal assez riche pour permettre à ses rédacteurs des opinions personnelles, et quelle autorité ces opinions obtiendraient-elles près de lecteurs demandant seulement à être renseignés ou amusés, et qui, derrière chaque recommandation, entrevoient toujours le spéculateur ? La critique n'a même plus le pouvoir de lancer un livre ou une pièce de théâtre. Elle peut nuire, mais non servir. Les

[1] Lamartine (Alphonse de), Gutenberg (1853), Bédée, Éditions Folle Avoine, 1997, p. 91. J'ai examiné ce texte, sous son rapport avec la question de la temporalité journalistique au XIXe siècle, dans « Temps et Don. Le Présent des médias », Recherches en communication, n° 3, mai 1995, pp. 21-48.

journaux ont tellement conscience de l'inutilité de toute opinion personnelle, qu'ils ont généralement supprimé les critiques littéraires, se bornant à donner le titre du livre avec deux ou trois lignes de réclame, et dans vingt ans, il en sera de même pour la critique théâtrale »[1].

Le Bon, dans son analyse, souligne la transformation radicale de la presse, autrefois directrice de l'opinion, en une simple agence d'information, contrainte de suivre les fluctuations incessantes des opinions populaires. Il argumente que la presse a perdu son pouvoir d'imposer des idées ou des doctrines, se contentant de refléter les mouvements changeants de la pensée publique pour satisfaire les demandes compétitives de son lectorat. L'auteur met en évidence le déclin des organes solennels et influents d'antan, remplacés par des feuilles d'informations agrémentées de contenus plus légers. Il questionne la pertinence actuelle de permettre des opinions personnelles dans les journaux, compte tenu de la préférence des lecteurs pour l'information et le divertissement. Le scepticisme envers toute recommandation, perçue comme potentiellement motivée par des intérêts financiers, réduit l'autorité des critiques littéraires et théâtrales. Le constat de Le Bon met en lumière la complexité des médias contemporains, où la quête d'objectivité et la réponse aux attentes du public prédominent au détriment de la promotion d'opinions personnelles.

D'autre part, cette évolution décrite par Le Bon révèle un changement fondamental dans la dynamique entre les médias et leur public. La presse, autrefois considérée comme un guide influent de l'opinion publique, se voit désormais reléguée à un rôle d'observateur réactif. L'abandon progressif des critiques littéraires et théâtrales au profit d'une information concise et de divertissements reflète la pression concurrentielle sur les médias pour répondre aux préférences immédiates des lecteurs. La perte de pouvoir d'imposer des idées par les médias s'accompagne d'une perte de confiance du public envers toute tentative d'influence. Le Bon souligne ainsi une transformation significative dans la relation entre les médias et la société, mettant en évidence la nécessité pour ces derniers de s'adapter constamment aux changements de l'opinion publique pour rester pertinents. Cette dynamique complexe illustre les défis contemporains auxquels les médias sont confrontés dans leur tentative de naviguer dans un paysage informationnel en constante évolution.

Bourdieu va au-delà des autres interprétations et affirme que :

« La massmédiologie parle des mass media comme du Paraclet et cette entité générique ramasse en elle, les multipliant l'une par l'autre, les efficacités particulières des êtres qu'elle

[1] Le Bon (Gustave), Psychologie des foules (1895), Paris, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 1995, p. 88.

> *subsume. On emprunte à la rhétorique sacrée la figure la plus forte de sa logomachie, la dénomination vague et effrayante : mass media, "moyens de communication de masse »*[1].

Bourdieu, dans son analyse perspicace, va au-delà des interprétations conventionnelles en soulignant la manière dont la massmédiologie érige les mass media en une entité quasi-divine, comparable au Paraclet. Il met en lumière la tendance à agréger, de manière simplificatrice, les différentes efficacités spécifiques des médias de masse sous une seule et vaste catégorie. En empruntant à la rhétorique sacrée, l'usage du terme "mass media" revêt une connotation puissante et intimidante, évoquant une forme de logomachie moderne. Bourdieu expose ainsi le caractère générique de cette expression, suggérant que la manière dont elle combine et multiplie les différentes entités qu'elle englobe peut conduire à une perception déformée et idéalisée des médias de masse, les érigeant presque en des forces transcendantes de communication. Autrement dit, Bourdieu met en évidence la propension de la massmédiologie à considérer les mass media comme une entité unifiée, agrégeant et amplifiant leurs caractéristiques individuelles. En utilisant le terme "mass media" avec une résonance quasi-religieuse, cette perspective simplificatrice peut conduire à une représentation exaltée et démesurée de ces moyens de communication de masse, les élevant à un statut presque divin dans le paysage médiatique contemporain.

Un peu loin dans son ouvrage, il ajoute que :

> *« Mass media, ce n'est ni une chose ni une idée, ni une institution, ni une intention, ni un agent, ni un agi, c'est un ustensile sans utilisateur qui définit lui-même les règles de son utilisation, une manipulation sans manipulateurs, bref, un automaton spirituale, un Deus machina. Dès lors, le tour est joué, tout sujet historique étant évacué de l'histoire, on peut glisser dans le discours massmédiatique une philosophie de la manipulation sans qu'il soit besoin de nommer les manipulateurs, ce qui ferait surgir l'image refusée des masses manipulées parce que manipulables »*[2].

Le concept de "mass media" ne correspond ni à une entité concrète ni à une idée distincte, mais plutôt à un outil dépourvu d'utilisateur, capable de définir ses propres règles d'utilisation. Il le décrit comme un instrument dénué d'intention, d'agent ou d'action, une manipulation dépourvue de manipulateurs, en somme, un automate spirituel, un "Deus machina". Cette conceptualisation permet d'éviter toute référence à des acteurs historiques dans le discours

[1] Bourdieu (Pierre) & Passeron (Jean-Claude), « Sociologue des mythologies et mythologies des sociologues », Les Temps modernes, décembre 1963, n° 211, p. 1002.

[2] *Ibid*., pp. 1020-1021.

médiatique de masse, facilitant ainsi l'introduction d'une philosophie de la manipulation sans avoir à nommer explicitement les manipulateurs. Cette démarche sert à éluder l'image indésirable d'une masse manipulée du fait de sa manipulabilité.

En d'autres termes, il suggère que le terme "mass media" ne désigne ni une entité concrète ni une idée définie, mais plutôt un instrument autonome qui édicte ses propres règles d'utilisation. Il le caractérise comme un artefact sans intention, agent ou action, une manipulation dénuée de manipulateurs, se présentant comme un automate spirituel, un "Deus machina". Cette conceptualisation permet délibérément d'éviter de faire référence à des acteurs historiques dans le discours médiatique de masse, facilitant ainsi l'introduction d'une philosophie de la manipulation sans nécessité de nommer explicitement les manipulateurs. Cette approche vise à esquiver l'image indésirable d'une masse manipulée du fait de sa manipulabilité.

Les diverses définitions des auteurs sur le rôle des médias convergent vers une compréhension complexe de la façon dont ils influent sur la construction identitaire. Stuart Hall souligne que les médias ne sont pas simplement des miroirs, mais des constructeurs actifs de la réalité sociale, participant activement à la formation des perceptions. Jean Baudrillard ajoute une dimension narrative, décrivant les médias comme des machines à raconter des histoires qui créent des récits influençant nos réalités. Noam Chomsky insiste sur le rôle de filtre des médias, soulignant qu'ils sélectionnent, interprètent et donnent un sens à l'information. Edward S. Herman va jusqu'à affirmer que les médias sont les architectes du consentement, construisant des narrations qui impactent notre compréhension du monde.

Dans cette optique, le récit médiatique, en relation avec l'identité nationale, devient un point d'aboutissement analytique éclairant. Les médias, en tant que médiateurs omniprésents, façonnent les perceptions identitaires en définissant l'ordre du jour social. Ils contribuent à l'émergence de valeurs acceptées par la société et déterminent largement les idées, habitudes et coutumes. Cette influence médiatique ne résulte pas d'une conspiration, mais découle de la nature individualiste et consumériste de la société contemporaine. Face à cette influence, il devient crucial de cultiver un esprit critique pour analyser l'information de manière indépendante et promouvoir une transformation de la conscience collective.

Au point où nous en sommes, et pour amorcer l'analyse du lien entre les médias et la construction identitaire, il est impératif de plonger dans l'influence profonde qu'exercent les médias sur la formation et l'évolution des identités individuelles et collectives. En scrutant cette relation complexe, nous pourrons décortiquer de quelle manière les médias agissent en tant que médiateurs omniprésents et acteurs influents dans le façonnement des identités nationales. En explorant diverses perspectives et théories, nous pourrons mieux

comprendre comment le récit médiatique s'entrelace avec la notion d'identité, contribuant ainsi à la construction de perceptions, de valeurs et de représentations au sein de la société contemporaine.

Lien entre Médias et construction identitaire

Le lien entre les médias et la construction identitaire s'éclaire à travers les perspectives de divers auteurs éminents. Stuart Hall, dans sa vision du média en tant que constructeur actif de la réalité sociale (Hall, 1997), souligne que les médias ne se contentent pas de refléter, mais jouent un rôle crucial dans la formation des perceptions identitaires. Jean Baudrillard, quant à lui, conceptualise les médias comme des machines à raconter des histoires (Baudrillard, 1994), soulignant leur pouvoir de créer des récits qui influencent la façon dont nous appréhendons le monde et construisons notre identité. Noam Chomsky (Chomsky, 1988), en mettant en avant le filtre médiatique, explique comment les médias sélectionnent, interprètent et donnent un sens à l'information, façonnant ainsi notre compréhension du monde et notre identité. Edward S. Herman (Herman & Chomsky, 1988) propose une perspective plus critique, décrivant les médias comme les architectes du consentement, construisant des narrations qui influent sur la manière dont nous comprenons et interprétons le monde qui nous entoure. En synthèse, le récit médiatique, en interaction avec l'identité nationale, représente un point crucial où les médias agissent en tant que médiateurs omniprésents, influençant la construction des identités collectives et individuelles dans la société contemporaine. Il devient essentiel de reconnaître cette influence et de développer un esprit critique afin de comprendre pleinement l'impact des médias sur la formation identitaire

D'autre part, Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1996) élargit la réflexion en introduisant la notion de "massmédiologie", décrivant les médias comme une entité générique qui accumule les différentes efficacités des êtres qu'elle englobe. Il insiste sur le caractère vague et effrayant de la dénomination "mass media", soulignant son pouvoir de définir lui-même les règles de son utilisation, créant ainsi un "automaton spirituale, un Deus machina". Bourdieu remet en question l'idée d'une manipulation sans manipulateurs apparents, décrivant les médias comme un outil autonome dépourvu d'utilisateur identifiable. Cette perspective met en lumière la complexité des relations entre les médias et la construction identitaire, en soulignant le rôle des médias en tant qu'acteurs autonomes façonnant les représentations collectives. Ces analyses convergent pour souligner l'importance cruciale des médias dans le processus de construction identitaire, tant au niveau individuel que collectif, et appellent à une compréhension nuancée de leur impact dans la société contemporaine.

En outre, P. Ricoeur (1983) à un autre point de vue. Il propose une approche herméneutique en mettant en avant la notion de récit. Selon lui, le récit médiatique agit comme un moyen par lequel les individus construisent leur identité à travers des narrations complexes. Ricœur suggère que ces récits

médiatiques permettent de donner du sens à l'expérience individuelle en intégrant des éléments de l'histoire collective. De ce point de vue, les médias, en tant que narrateurs, influencent la manière dont les individus comprennent et interprètent leur propre identité ainsi que celle de leur communauté. Cette perspective enrichit la discussion en soulignant le caractère narratif du lien entre les médias et la construction identitaire, mettant en relief le pouvoir du récit dans la formation des identités personnelles et collectives. Ainsi, la convergence des idées de Bourdieu, Chateaubriand, et Ricœur offre une perspective holistique sur la complexité des interactions entre les médias et la construction identitaire dans la société contemporaine.

Somme toute, les diverses perspectives offertes par Bourdieu, Chateaubriand et Ricœur convergent pour mettre en lumière la profonde influence des médias sur la construction identitaire dans la société contemporaine. L'analyse de Bourdieu souligne le rôle des médias en tant que détenteurs du pouvoir symbolique, façonnant les perceptions et les représentations collectives. Chateaubriand, quant à lui, insiste sur la nécessité d'apprivoiser et d'utiliser ce pouvoir des médias plutôt que de le combattre, soulignant leur omniprésence dans la vie sociale. Enfin, l'approche herméneutique de Ricœur enrichit la discussion en mettant en avant le rôle narratif des médias dans la construction des identités individuellBes et collectives. Ces différentes perspectives convergent vers une compréhension holistique du lien complexe entre les médias et la construction identitaire, soulignant l'importance du discours médiatique dans la manière dont les individus comprennent et définissent leur place dans la société contemporaine.

Conclusion

En définitive, l’analyse des médias révèle leur rôle omniprésent et déterminant dans la construction identitaire, tant individuelle que collective. Loin d’être de simples relais d’information, ils se positionnent comme de véritables architectes de récits, façonnant les normes, les valeurs et les perceptions. Les contributions théoriques de penseurs tels que Stuart Hall, Jean Baudrillard, et Pierre Bourdieu mettent en lumière la complexité de cette dynamique, illustrant comment les récits médiatiques peuvent, d’une part, renforcer les liens sociaux et, d’autre part, alimenter des fractures identitaires.

Cependant, la puissance des médias ne devrait pas être acceptée passivement. Leur influence appelle à une prise de conscience critique et à une capacité d’analyse autonome face aux récits qu’ils véhiculent. Dans un monde de plus en plus dominé par l’information instantanée et la surconsommation médiatique, le développement de cette conscience collective est essentiel pour naviguer dans une réalité où les médias dictent souvent ce qui mérite notre attention.

Ainsi, comprendre et interroger les mécanismes subtils par lesquels les médias façonnent nos identités est une étape clé pour garantir une société où les individus ne sont pas seulement consommateurs de récits, mais également acteurs de leur propre histoire. L'avenir de l'identité collective réside dans cet équilibre entre influence médiatique et autonomie critique.

Références bibliographiques

- **Audrillard, J.** (1983). *Simulations*. New York : Semiotext(e).
- **Bourdieu, P., & Passeron, J.-C.** (1963). « Sociologue des mythologies et mythologies des sociologues ». *Les Temps modernes*, décembre, n° 211, p. 1002.
- **Chateaubriand, F.-R. de.** (1950). *Mémoires d'outre-tombe*, XXXII, 8. Éd. Maurice Levaillant et Georges Moulinier, tome 2, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », p. 393.
- **Chomsky, N., & Herman, E. S.** (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York : Pantheon Books.
- **Hall, S.** (1997). *Le Travail de la Représentation*. Dans S. Hall (Éd.), *Représentation : Représentations culturelles et pratiques signifiantes* (pp. 13-74). Londres : Sage Publications.
- **Lamartine, A. de.** (1853). *Gutenberg*. Bédée : Éditions Folle Avoine, 1997, p. 91.(J'ai examiné ce texte sous son rapport avec la question de la temporalité journalistique au XIXe siècle, dans « Temps et Don. Le Présent des médias », *Recherches en communication*, n° 3, mai 1995, pp. 21-48.)
- **Le Bon, G.** (1895). *Psychologie des foules*. Paris : Presses Universitaires de France, « Quadrige », 1995, p. 88.
- **Maingueneau, D.** (2002). *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- **Ricoeur, P.** (1984). *Temps et récit, Volume 1*. Chicago : University of Chicago Press.
- **Ricoeur, P.** (1985). *Temps et récit, Volume 2*. Chicago : University of Chicago Press.

Enjeux et stratégies de production du journalisme citoyen

Mourad OUMZI
FLSH – Agadir

Résumé

Cet article examine l'impact du discours médiatique des journalistes citoyens en ligne sur la perception publique de l'information, en s'appuyant sur deux axes de recherche principaux. D'une part, il analyse la diversité des voix présentes sur les plateformes numériques, révélant comment les journalistes citoyens offrent des perspectives variées sur les sujets d'actualité. D'autre part, il explore les effets de leur énonciation collective sur la construction et la réception de l'information, en insistant sur l'importance des narrations engageantes et des témoignages personnels. Ces éléments, souvent absents des médias traditionnels, contribuent à façonner l'opinion publique de manière significative. L'article met ainsi en lumière le rôle croissant des journalistes citoyens dans la redéfinition des dynamiques de l'information à l'ère numérique, où les plateformes sociales deviennent des espaces cruciaux de diffusion et de transformation du discours médiatique.

Mots-clés : Journalistes citoyens - Discours médiatique - Plateformes en ligne - Énonciation collective -Diversité des voix - Influence sur l'opinion publique - Médias sociaux

Abstract

This article examines the impact of online citizen journalists' media discourse on public perception of information, focusing on two main research axes. First, it analyzes the diversity of voices present on digital platforms, highlighting how citizen journalists provide varied perspectives on current events. Second, it explores the effects of their collective enunciation on the construction and reception of information, emphasizing the significance of engaging narratives and personal testimonies. These elements, often absent from traditional media, play a crucial role in shaping public opinion. The article thus sheds light on the growing influence of citizen journalists in redefining the dynamics of information in the digital age, where social platforms have become essential spaces for the dissemination and transformation of media discourse.

Keywords: Citizen Journalists - Media Discourse - Online Platforms - Collective Enunciation - Diversity of Voices - Influence on Public Opinion - social media

Introduction

Le journalisme citoyen s'est imposé comme une force incontournable dans un paysage médiatique en pleine mutation. En offrant une alternative aux médias traditionnels, il permet à une diversité d'acteurs, souvent marginalisés dans les systèmes médiatiques conventionnels, de s'exprimer librement et de contribuer à la construction de l'actualité. Cette évolution marque une rupture significative, où le public n'est plus seulement consommateur d'information, mais également producteur, amplifiant ainsi la pluralité des récits et des perspectives.

Cependant, cette transformation soulève des questions essentielles sur la fiabilité des informations, la diversité des points de vue, et l'impact de ces nouvelles formes de journalisme sur une société participative et hyperconnectée. Comment ces voix citoyennes, portées par les plateformes numériques, redéfinissent-elles les dynamiques de l'information ? Quels mécanismes d'énonciation collective mobilisent-elles pour influencer l'opinion publique ? Et quelles stratégies adoptent-elles pour surmonter les défis de crédibilité et de visibilité dans un environnement saturé d'informations ?

Cet article se propose d'explorer ces enjeux en analysant la production et la diffusion du journalisme citoyen à l'ère numérique. Il examine trois aspects principaux : le paysage des journalistes citoyens sur les plateformes numériques, leur influence à travers l'énonciation collective, et les stratégies ainsi que les défis auxquels ils font face. En offrant une réflexion approfondie sur ces éléments, cette étude met en lumière les opportunités et les tensions liées à cette transformation majeure du paysage médiatique contemporain.

1.1. Le paysage des journalistes citoyens sur les plateformes numériques

1.1.1 Définition du journalisme citoyen

L'exploration du journalisme citoyen ouvre la voie à une diversité de perspectives et d'approches parmi les chercheurs et les acteurs des médias. Avant d'approfondir l'analyse de ce phénomène dynamique, il est essentiel de considérer les multiples définitions qui émergent de la littérature spécialisée. Chaque auteur apporte une compréhension spécifique du journalisme citoyen, reflétant la richesse et la complexité d'un domaine en constante évolution.

Dans cette optique, il convient d'examiner les interprétations proposées par des figures éminentes du journalisme participatif, afin de mieux cerner les contours et les implications de cette pratique pour le paysage médiatique contemporain. Dan Gillmor, une autorité reconnue dans ce domaine, définit le journalisme citoyen comme « une pratique où les citoyens jouent un rôle actif dans le processus de collecte, de reportage, d'analyse et de diffusion des nouvelles et de l'information » (Gillmor, 2004, p. 57). Jay Rosen, pour sa part, adopte une perspective complémentaire, affirmant que « le journalisme citoyen se manifeste lorsque des individus, autrefois considérés principalement comme le public, deviennent capables de collecter, signaler, analyser et diffuser des nouvelles et des informations » (Rosen, 1999, p. 43).

Ces définitions mettent en lumière la dimension participative du journalisme citoyen et son rôle croissant dans une société interconnectée, où les frontières entre producteurs et consommateurs de l'information s'estompent. Une fois ces fondations conceptuelles établies, nous pouvons aborder un aspect tout aussi crucial : la diversité des voix et des perspectives offertes par les journalistes citoyens.

L'examen de cette pluralité permettra d'approfondir notre compréhension de l'impact de ce type de journalisme sur l'enrichissement du paysage médiatique. En mettant en avant les discours variés émanant de ces sources alternatives, nous pourrons mieux saisir comment le journalisme citoyen contribue à élargir les débats publics, à diversifier les récits et à renforcer l'inclusion dans l'espace médiatique contemporain.1.1.2 Diversités des voix et perspectives du journaliste citoyen

Cet article met en lumière l'importance capitale de la diversité des voix et des perspectives des journalistes citoyens. Cette diversité reflète l'hétérogénéité des expériences, des opinions et des expertises présentes dans sa sphère du journalistique, élargissant ainsi le champ de l'information et donnant voix à des perspectives souvent marginalisées. Des auteurs tels que Atton C ((2011), p.34), et Benkler Y. (2008) soulignent l'importance de cette diversité dans le journalisme alternatif et participatif, mettant en avant son rôle dans l'enrichissement du débat public et la consolidation de la démocratie.

En explorant les différentes voix et perspectives des journalistes citoyens, nous observons comment elles influencent la construction de l'information et la perception publique des événements, offrant des témoignages personnels, des points de vue locaux et des analyses indépendantes.

Finalement, la diversité des voix et des perspectives des journalistes citoyens contribue à une représentation plus complète et démocratique de la réalité, enrichissant ainsi le paysage médiatique et renforçant la qualité de l'information disponible au public.

Partant de l'exploration de la diversité des voix et des perspectives des journalistes citoyens, nous nous tournons maintenant vers un élément crucial de leur pratique : l'utilisation de TikTok comme espace d'expression privilégié. Cette plateforme numérique connaît une popularité croissante et offre aux journalistes citoyens un terrain fertile pour partager leurs reportages, leurs analyses et leurs points de vue avec un public mondial. En examinant de plus près le rôle spécifique de TikTok dans le paysage médiatique contemporain, nous pourrons mieux comprendre comment le journalisme citoyen se déploie dans l'ère numérique et comment il influence la manière dont l'information est produite, diffusée et consommée.

1.1.2. Examen des plateformes en ligne comme espaces d'expression pour les journalistes citoyens : TikTok comme exemple

L'émergence de TikTok en tant que plateforme de médias sociaux a profondément transformé les modes de diffusion et de consommation de l'information. Axée sur le partage de vidéos courtes, TikTok offre aux journalistes citoyens un espace inédit pour publier leurs reportages, analyses et opinions. Grâce à sa capacité à générer rapidement du contenu viral, cette plateforme permet à ces acteurs de toucher un large public en un temps record. Les sujets abordés sur TikTok reflètent une grande diversité, allant des actualités politiques et sociales à des thématiques culturelles et environnementales, incarnant ainsi la pluralité des voix dans le journalisme citoyen et enrichissant les récits médiatiques contemporains.

Outre cette capacité de diffusion massive, TikTok se distingue par son interactivité. Des fonctionnalités comme les commentaires, les likes et le partage encouragent un dialogue actif entre les journalistes citoyens et leur audience. Cette dimension participative renforce l'idée que le journalisme citoyen est un processus collaboratif, où les utilisateurs ne sont pas seulement des récepteurs passifs, mais aussi des acteurs actifs du cycle d'information. Les interactions sur TikTok permettent ainsi de créer des conversations enrichissantes autour des enjeux de société, tout en favorisant la participation collective à la construction des récits médiatiques.

Cependant, le recours à TikTok comme plateforme de journalisme citoyen soulève plusieurs défis. D’une part, la rapidité de la diffusion de l’information pose la question de la vérification des sources. Le risque de propager des informations inexactes ou de manquer de contexte est accru sur une plateforme où la viralité est un moteur clé. D’autre part, la concision imposée par le format des vidéos limite souvent la profondeur des analyses, obligeant les créateurs à trouver un équilibre entre accessibilité et rigueur journalistique.

Malgré ces limites, TikTok constitue une plateforme puissante pour les journalistes citoyens, leur permettant de partager des perspectives uniques et de sensibiliser à des enjeux cruciaux. Lorsqu'elle est utilisée de manière responsable, cette plateforme peut enrichir le paysage médiatique numérique en ouvrant des discussions inclusives et diversifiées.

Dans cette section, nous approfondirons l’impact de l’énonciation collective sur la perception publique de l’information dans le journalisme citoyen. Nous examinerons comment les narrations engageantes et les témoignages personnels diffusés via des plateformes comme TikTok influencent la construction et la réception de l'actualité. Enfin, nous analyserons les mécanismes par lesquels le journalisme citoyen contribue à façonner l'opinion publique, éclairant ainsi son rôle essentiel dans l’élaboration des attitudes et croyances sur des enjeux sociaux, politiques et culturels contemporains.

1.2. L'influence de l'énonciation collective sur la perception publique de l'information

1.2.1. Exploration des narrations engageantes et des témoignages personnels des journalistes citoyens

Dans cette partie de notre analyse, nous nous pencherons sur l'impact des récits engageants et des témoignages personnels des journalistes citoyens sur la perception publique de l'information. En partageant des histoires captivantes et authentiques, souvent enracinées dans leurs expériences personnelles et perspectives uniques, les journalistes citoyens établissent des liens émotionnels profonds avec leur audience. Cette approche narrative, en touchant à la sensibilité du public, suscite un intérêt accru et renforce l'empathie envers les sujets abordés.

Les récits personnels permettent également d'éclairer des facettes souvent négligées des enjeux d'actualité, offrant ainsi une perspective plus riche et nuancée. Par exemple, comme le soulignent Jenkins H. (2006, p. 55), Wardle C. (2020, p. 101) et Benkler Y. (2006, p. 77), un journaliste citoyen issu d'une communauté directement affectée par un problème social spécifique peut fournir des observations et des expériences inédites, contribuant ainsi à une compréhension approfondie et contextuelle de la situation.

En outre, les témoignages personnels des journalistes citoyens servent fréquemment de contre-récits aux discours dominants des médias traditionnels. En amplifiant les voix des individus ou des communautés marginalisées, le journalisme citoyen remet en question les récits établis, tout en proposant des perspectives alternatives et critiques sur des événements et des problématiques contemporaines. Cette capacité à challenger les discours mainstream contribue à diversifier le paysage médiatique et à enrichir les débats publics.

Cependant, cette approche narrative n'est pas sans limites. Les récits personnels, bien qu'impactants, sont parfois perçus comme subjectifs, ce qui soulève des préoccupations quant à leur crédibilité et leur objectivité. De plus, la vitesse de diffusion et la viralité des témoignages sur les plateformes numériques augmentent le risque de propagation de fausses informations ou de récits trompeurs. Ces défis nécessitent une attention particulière afin de maintenir un équilibre entre l'authenticité des récits et la rigueur journalistique.

Ainsi, l'exploration des narrations engageantes et des témoignages personnels des journalistes citoyens met en lumière leur rôle central dans l'influence sur la perception publique de l'information. En examinant leurs forces et leurs limites, il devient possible d'apprécier pleinement la contribution du journalisme citoyen à la formation de l'opinion publique à l'ère numérique, tout en identifiant les défis liés à cette transformation.

1.2.2. Impact sur la construction et la réception de l'actualité

L'essor des plateformes numériques, en particulier des réseaux sociaux tels que TikTok, a révolutionné la manière dont l'actualité est construite et reçue. Les journalistes citoyens occupent une place centrale dans cette transformation, leurs contributions influençant directement la présentation et la perception des événements par le public.

TikTok, avec son format de vidéos courtes, offre aux journalistes citoyens un espace privilégié pour diffuser rapidement des informations et partager des perspectives uniques. La capacité de la plateforme à rendre le contenu viral permet de mettre en lumière des sujets spécifiques en un temps record. Par exemple, une vidéo poignante relatant une manifestation locale peut rapidement capter l'attention nationale ou internationale, contribuant ainsi à structurer l'agenda médiatique. Ce rôle de catalyseur place TikTok au cœur des dynamiques de visibilité et d'engagement autour des enjeux sociaux et politiques.

En parallèle, TikTok favorise une réception de l'actualité plus interactive et participative. Grâce aux fonctionnalités de commentaires, de partages et de réactions, les utilisateurs peuvent dialoguer directement avec les journalistes citoyens, enrichissant ainsi la compréhension collective des événements. Cette interaction dynamique transforme le public d'observateur passif en acteur engagé, influençant à son tour la manière dont les nouvelles sont interprétées et relayées.

Cependant, l'impact de TikTok sur la construction et la réception de l'actualité soulève également des défis significatifs. La viralité et l'immédiateté de la plateforme peuvent favoriser la diffusion de fausses informations ou de contenus sensationnalistes, compromettant parfois la qualité et la crédibilité des informations partagées. Par ailleurs, la coexistence de multiples perspectives sur TikTok, bien qu'enrichissante, complique la distinction entre faits et opinions, ce qui peut brouiller la perception publique de l'actualité.

Malgré ces limites, TikTok et d'autres plateformes numériques jouent un rôle croissant dans le façonnement du paysage médiatique. En tant qu'acteurs clés de ce processus, les journalistes citoyens participent activement à redéfinir les pratiques de production, de diffusion et de réception de l'information.

Ainsi, analyser l'impact de TikTok sur ces dynamiques permet de mieux comprendre les opportunités qu'offre cette plateforme en matière d'inclusion et de diversité des récits, tout en identifiant les défis à relever pour garantir une information fiable et équilibrée dans un environnement médiatique en constante évolution.

1.2.3. Études des mécanismes par lesquels le journalisme citoyen peut façonner l'opinion publique sur TikTok

TikTok constitue un espace dynamique où le journalisme citoyen exerce une influence croissante sur l'opinion publique. La viralité inhérente à la plateforme permet aux journalistes citoyens de façonner rapidement les perceptions et attitudes des utilisateurs en proposant des contenus à la fois engageants et pertinents. Grâce à la combinaison d'un format visuel attrayant et d'une capacité de diffusion massive, TikTok joue un rôle clé dans la sensibilisation à des enjeux variés, allant des questions locales aux problématiques globales.

En outre, la nature interactive de la plateforme favorise un dialogue direct entre les créateurs de contenu et leur audience. Cette interaction renforce la compréhension des enjeux en permettant une confrontation d'idées et une diversité de perspectives. Les utilisateurs, devenant à la fois consommateurs et participants, enrichissent ainsi le débat public et contribuent à la pluralité des discours sur des thématiques complexes.

Cependant, l'utilisation de TikTok pour le journalisme citoyen n'est pas exempte de défis. L'un des plus importants réside dans la vérification des faits. La rapidité de la diffusion et le potentiel de viralité de contenus non vérifiés augmentent le risque de désinformation, ce qui peut nuire à la crédibilité des journalistes citoyens et influencer négativement l'opinion publique. Ces limites soulignent la nécessité d'une approche rigoureuse pour garantir une information fiable et éthique dans cet espace numérique.

Après avoir examiné les mécanismes par lesquels TikTok permet au journalisme citoyen de façonner l'opinion publique, il convient désormais d'aborder un aspect crucial : les stratégies adoptées et les défis rencontrés par ces acteurs lorsqu'ils opèrent sur la plateforme. Nous analyserons comment les journalistes citoyens s'adaptent aux spécificités de TikTok pour diffuser leurs messages efficacement, tout en relevant les défis liés à la véracité, à la crédibilité et à la viralité des contenus. En explorant ces dynamiques, nous chercherons à comprendre comment ces acteurs peuvent maximiser leur impact tout en maintenant des standards élevés dans la production d'information.

1.3. Stratégies et défis du journalisme citoyen dans TikTok

1.3.1. Analyse des stratégies utilisées par les journalistes citoyens pour maximiser leur impact

Les journalistes citoyens sur TikTok déploient une série de stratégies pour maximiser leur impact et capter l'attention de leur public. Tout d'abord, ils tirent parti de la nature virale de la plateforme en créant des contenus à la fois engageants et percutants. Les vidéos, souvent courtes et dynamiques, sont conçues pour attirer immédiatement l'attention des utilisateurs dès les premières secondes. Cette approche vise à encourager la diffusion rapide et le partage massif des contenus, ce qui permet aux messages de se propager rapidement à une large audience.

De plus, les journalistes citoyens mettent en œuvre des techniques de narration efficaces pour construire des histoires captivantes et émouvantes. En s'appuyant sur des témoignages personnels, des interviews ou des images saisissantes, ils parviennent à humaniser l'information, renforçant ainsi leur crédibilité et leur impact émotionnel. Ces récits, souvent intimistes et authentiques, favorisent une connexion profonde avec l'audience, tout en suscitant l'intérêt et l'empathie des spectateurs.

Par ailleurs, les journalistes citoyens exploitent les fonctionnalités interactives de TikTok pour stimuler l'engagement du public. En incitant les utilisateurs à commenter, partager et réagir à leurs vidéos, ils créent un dialogue dynamique autour des sujets abordés. Cette interaction active non seulement accroît la visibilité de leurs contenus sur la plateforme, mais elle enrichit également le débat public en permettant à la communauté d'ajouter ses propres perspectives et réflexions.

Ainsi, ces stratégies permettent aux journalistes citoyens de maximiser leur portée et leur influence sur TikTok, tout en favorisant une participation active du public. Cependant, ces méthodes nécessitent une réflexion constante sur la manière de maintenir l'équilibre entre l'engagement viral et la rigueur de l'information, afin de garantir la crédibilité et la fiabilité des messages diffusés.

1.3.2. Discussion sur les défis liés à la crédibilité, à l'éthique et à la diffusion de l'information sur TikTok

Malgré leur potentiel considérable, les journalistes citoyens sur TikTok sont confrontés à des défis importants en matière de crédibilité et de diffusion de l'information. En raison de la nature rapide et virale de la plateforme, il peut s'avérer difficile de vérifier la véracité des informations avant de les diffuser. Cette instantanéité favorise la propagation de contenus non vérifiés, ce qui peut entraîner la désinformation et nuire à la confiance du public dans le journalisme citoyen. En conséquence, les journalistes citoyens doivent redoubler de vigilance et adopter des pratiques rigoureuses de vérification des faits pour maintenir leur crédibilité et éviter les dérives.

De plus, les enjeux éthiques jouent un rôle majeur dans la pratique du journalisme citoyen sur les réseaux sociaux. Les journalistes citoyens doivent être conscients de leur responsabilité en matière d'exactitude, d'équilibre et d'intégrité. Dans un environnement où les lignes entre faits et opinions peuvent être floues, il est essentiel qu'ils s'assurent de respecter les normes journalistiques tout en faisant preuve de transparence. Naviguer entre la subjectivité des récits personnels et les exigences de rigueur journalistique représente un défi de taille, particulièrement dans un contexte où la viralité prime souvent sur la véracité.

Enfin, la compétition pour l'attention dans le paysage médiatique numérique représente un autre obstacle majeur. Avec la saturation constante de contenus sur TikTok, les journalistes citoyens doivent trouver des moyens innovants de se démarquer, tout en garantissant que leurs messages atteignent un public engagé. La capacité à captiver et à maintenir l'intérêt des utilisateurs dans un flot incessant de vidéos demande une maîtrise de l'art de la narration visuelle, ainsi qu'une capacité à susciter des discussions significatives.

Ainsi, bien que TikTok offre aux journalistes citoyens une plateforme de grande portée et d'engagement, ces derniers doivent relever des défis en matière de vérification de l'information, d'éthique et de visibilité dans un environnement numérique saturé. La manière dont ces défis sont abordés déterminera en grande partie l'efficacité et l'impact du journalisme citoyen sur cette plateforme.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons exploré en profondeur le rôle du journalisme citoyen dans le paysage médiatique contemporain. Il est devenu évident que ce type de journalisme joue un rôle essentiel dans la diversification des voix et des perspectives, enrichissant ainsi le débat public et élargissant l'accès à une variété de points de vue. En analysant l'impact de l'énonciation collective des journalistes citoyens sur la perception publique de l'information, nous avons observé que leurs narrations engageantes et leurs témoignages personnels peuvent non seulement façonner l'opinion publique, mais aussi redéfinir la manière dont l'information est produite et consommée dans l'ère numérique.

Nous avons également identifié TikTok comme un espace clé pour l'épanouissement du journalisme citoyen. Grâce à sa capacité à générer un contenu viral et à encourager l'interactivité, cette plateforme devient un lieu privilégié où les journalistes citoyens peuvent stimuler la participation active du public dans la construction de l'information. Ce phénomène souligne la place grandissante des citoyens dans la diffusion et la construction de l'actualité, enrichissant ainsi le paysage médiatique numérique.

Cependant, malgré ces opportunités, des défis subsistent, notamment en ce qui concerne la véracité et la crédibilité des informations partagées par les journalistes citoyens. La rapidité et la viralité des contenus peuvent parfois compromettre la rigueur journalistique et mener à la propagation de fausses informations. Il apparaît donc nécessaire de renforcer la vérification des faits et d'assurer une transparence dans les pratiques journalistiques des citoyens.

Enfin, une collaboration renforcée entre les médias traditionnels et le journalisme citoyen pourrait constituer une solution pour concilier les avantages des deux mondes. Tandis que les médias traditionnels apportent leur expertise en matière de rigueur et de validation de l'information, le journalisme citoyen enrichit les débats publics par sa diversité de voix et son approche participative. Une telle coopération pourrait permettre de garantir une information plus diversifiée, fiable et accessible, contribuant ainsi à une meilleure démocratisation de l'information dans un environnement numérique en constante évolution.

Références bibliographiques

- Atton, Chris. (2011). Le journalisme alternatif. Armand Colin.
- Benkler, Yochai. (2008). La richesse des réseaux : Une révolution nouvelle économie. Fyp éditions.
- Gillmor, D. (2004). We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People. O'Reilly Media.
- Jenkins, Henry. (2006). Culture de Convergence : Où les Anciens et les Nouveaux Médias se Croisent. Presses de l'Université de New York.
- Rosen, J. (1999). What Are Journalists For ?
- Wardle, Claire. (2020). Journalisme et le Public : Restaurer la Confiance. Reuters Institute for the Study of Journalism, Université d'Oxford

Le musée types et fonctions

Ismail MADANI ALAOUI & Khadija PRATIC

LARSLAM, IBN ZOHR

Résumé

Le musée, cette institution culturelle et éducative, destinée à la conservation, la présentation et la valorisation d'objets, œuvres d'art, artefacts ou informations scientifiques, historiques ou culturelles, est un espace de transmission du savoir, de la mémoire collective et de la créativité. Cet espace peut être abordé selon une optique historique (musée encyclopédique, de société, général, virtuel, etc.), ou selon la spécialité (musée d'art, de sciences, d'archéologie, d'ethnologie, d'histoire, etc.). Les principales fonctions et missions d'un musée incluent la préservation du patrimoine, l'éducation du public, la recherche scientifique, et la valorisation culturelle. les musées sont des gardiens du patrimoine culturel qui participent activement à la définition et à la perpétuation de l'identité collective et de la mémoire d'un groupe ou d'un peuple. Ils sont également des outils de revendication (groupe minoritaire, opprimé) ou de délectation esthétique et de plaisir intellectuel, des instruments d'État et de reproduction des idéologies en place.

Mots clés: Musée, Patrimoine culturel, Art, Identité, Délectation, Éducation.

Abstract

The museum, a cultural and educational institution designed for the conservation, presentation, and enhancement of objects, works of art, artifacts, or scientific, historical, or cultural information, serves as a space for knowledge transmission, collective memory, and creativity. This space can be approached from a historical perspective (encyclopedic, societal, general, virtual museum, etc.) or by specialization (art museum, science, archaeology, ethnology, history, etc.). The primary functions and missions of a museum include the preservation of heritage, public education, scientific research, and cultural enhancement. Museums are guardians of cultural heritage, actively contributing to the definition and perpetuation of the collective identity and memory of a group or people. They are also tools for advocacy (minority or oppressed groups), aesthetic delight, intellectual pleasure, and state instruments for reproducing dominant ideologies.

Keywords: Museum, Cultural heritage, Art, Identity, Delight, Education.

Introduction

En jetant un coup d'œil sur la carte du patrimoine mondial, culturel et naturel, publiée sur le site de l'UNESCO[1], on s'aperçoit que le Maroc compte neuf points. Aucun n'est dans la région Souss-Massa. Cela ne veut pas dire que la région est dénudée de tel patrimoine, mais cela questionne les politiques culturelles suivies par l'État. Dans sa liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité[2], la région Souss-Massa compte deux éléments caractéristiques : la *Taskiwin*, danse martiale du Haut-Atlas occidental et l'argane, pratiques et savoir-faire liés à l'arganier.

Malheureusement, le patrimoine culturel matériel et immatériel encourt toute sorte de risques ou dangers tels des catastrophes naturelles ou tout simplement l'oubli. Il est aussi stigmatisé s'il est minoritaire. Ainsi, les musées constituent l'un des moyens efficaces pour éviter ces dangers et revaloriser le patrimoine. Il ne doit pas être vu comme de vieilles choses usées qu'on range dans un grenier ou qu'on doit oublier. Le musée n'est pas ce grenier. Le patrimoine est une grand-mère qui nous raconte notre histoire, elle nous guide sur le chemin d'une civilisation qui hérite et transmet nos grandes valeurs, et elle nous oriente vers un meilleur avenir. Le musée est notre grand-mère.

Ce qui nous a poussée à se poser une série de questions telles : Comment doit-on reconsidérer le patrimoine culturel ? Les musées peuvent-ils jouer les rôles de revalorisation, de transmission, de sauvegarde du patrimoine ? L'éducation et l'éducation muséale peuvent-elles contribuer à ces rôles ? Pour recueillir des éléments de réponse à ces questions et à bien d'autres, il suffirait d'appréhender les définitions des termes *musée*, *patrimoine* et *art*, d'avoir une vue d'ensemble sur les différents types de musées, de leurs missions, rôles et fonctions, et de s'acclimater avec le langage muséal. Telle est la tâche que cet article tente d'accomplir.

1. Définitions

La définition des termes *musée*, *patrimoine* et *art* nous facilitera la compréhension des types de musées et de leurs missions, rôles ou fonctions. Elle nous permet également d'éviter les amalgames relatifs à ces concepts. On note, à cet égard, qu'il y a des musées qui ne portent pas le nom Musée et qui ne sont pas considérés comme tel par le grand public.

Qu'est-ce qu'un musée ?

Une définition bien précise du musée nous aidera à avoir une vision nette et claire sur notre champ d'étude. Nous adopterons la définition présentée en

[1] - http://whc.unesco.org/fr/etatsparties/MA (consulté le 18/10/2024).

[2] - https://ich.unesco.org/fr/etat/maroc-MA?info=elements-sur-les-listes (consulté le 18/10/2024).

2007 par L'ICOM (The International Council of Museums) et adoptée par l'Unesco[1]. L'ICOM est le conseil international des musées.

Le choix de cette définition est dicté par le fait que l'ICOM est une référence fondamentale des musées et de leurs professionnels dans le Monde, et par le processus démocratique suivi au sein de cette organisation pour établir cette définition :

> *« Le musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation.*[2] *»*

Nous relevons dans cette définition trois aspects fondamentaux. La structure matérielle du musée, sa fonction dans la société, et son objectif :

a) C'est une institution, une structure ouverte au public : Il s'agit d'un espace, maison, plais, bâtiment, etc. D'où la qualification de *permanente.* Ces structures sont parfois des édifices architecturaux exceptionnels, des œuvres d'arts en eux-mêmes. D'autres structures sont plutôt des constructions traditionnelles qui reflètent le patrimoine de la société où elles sont édifiées.
b) Sa fonction est d'acquérir, conserver, étudier, exposer et transmettre le patrimoine matériel et immatériel, mais aussi être un centre de recherche ouvert aux chercheurs ou être source de recherches relatives à tous les aspects culturels du patrimoine ciblé.
c) Son objectif et sa raison d'être est de contribuer aux études, à l'éducation et à la délectation.

Qu'est-ce que le patrimoine culturel ?

Nous adopterons la définition de l'UNESCO pour le syntagme terminologique patrimoine culturel. En effet, l'UNESCO est une organisation qui a pour objectif de renforcer « *les liens entre les Nations en promouvant le patrimoine culturel et l'égalité de toutes les cultures*»[3]. En plus, cette définition a un aspect opérationnel qui sera un bon critère pour cette étude :

> *« Le patrimoine culturel est, dans son sens le plus large, à la fois un produit et un processus qui fournit aux sociétés un ensemble de ressources héritées du passé, créées dans le présent et mises à disposition pour le*

[1] - Définir le musée du XXIe siècle Matériaux pour une discussion Dir. François Mairesse. ICOFOM. Paris, juin 2017. p.11

[2] - https://icom.museum/fr/news/the-challenge-of-revising-the-museum-definition/ (consulté le 18/10/2024)

[3] - https://unesco.mae.ro/fr/node/326 (consulté le 18/10/2024)

> *bénéfice des générations futures. Il comprend non seulement le patrimoine matériel, mais aussi le patrimoine naturel et immatériel.*[1]*»*

Il s'agit d'un produit en tant que résultat et opération le générant qui s'inscrit dans un processus d'héritage du passé vers le futur à travers les générations. On y distingue ses trois formes : matérielle (objet, monuments, …), immatérielle (traditions, musique, …) et naturelle (parcs et réserves naturels, jardins zoologiques, …). Il est intrinsèquement lié à l'identité, l'histoire et la cohésion sociale des groupes ou peuples.

Qu'est-ce que l'art ?

Pour le terme Art, bien que très polysémique, nous adopterons une définition générale qui va nous aider à mieux comprendre la raison de présence de cette variété d'objets dans les musées. L'art est une :

> *« activité humaine faisant appel à l'intellect et aux émotions, qui aboutit à la création d'œuvres ayant des caractéristiques esthétiques. Elle regroupe différents domaines en perpétuelle évolution dont la sculpture, la peinture, la danse, la poésie, la cuisine, le cinéma, la gravure, le théâtre, la bande dessinée, la photographie et désormais l'art numérique. »*[2]

Cette définition est assez explicite. Mais nous aurons besoin également d'utiliser le terme *art* et son adjectif *artistique* en tant que langage symbolique vu sa portée émotionnelle et intellectuelle.

2. Types de musées

Nous voulons exprimer par le terme types une simple catégorisation des musées. En effet, les catégories que nous allons citer ne présentent pas des limites claires et nettes entre elles. Il arrive que deux musées de catégories différentes présentent des ressemblances et des similitudes.

On classera les musées selon une optique historique puis selon la spécialité.

2.1. Première catégorisation des musées (selon une optique historique)

Musées encyclopédiques

La qualification encyclopédique est très pertinente car ce type de musées s'intéresse à la collection de toute sorte d'objets sans se référer au critère de

[1] - Indicateurs UNESCO de la culture pour le développement : Manuel méthodologique, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris 2014.

[2] - https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/art-en-general/. (consulté le 18/10/2024)

spécialité. Il s'agit d'une sorte de musée pluridisciplinaire ou de plusieurs musées au sein d'un gigantesque musée.

Le premier musée encyclopédique à être créé était l'Ashmolean Museum à l'Université d'Oxford en 1683. Le Louvre, à Paris, est également un exemple très représentatif de musée encyclopédique.

Musées de sociétés

Ce sont des musées ayant pour objectif d'« étudier l'évolution de l'humanité dans ses composantes sociales et historiques et transmettre les relais, les repères pour comprendre la diversité des cultures et des sociétés.[1]» Ils ne sont surtout pas centrés sur les beaux-arts. Mais ils ont aussi des intérêts très disparates ; leur seul point commun est de s'intéresser aux objets du quotidien, à la société et aux phénomènes contemporains. C'est ce qui les pousse à suivre l'évolution rapide de la société et se confronter avec de nouveaux événements et de nouvelles réalités.

L'un des plus anciens musées de société est celui que représente la collection de la Société de Batavia pour les Arts et les Sciences exposée à Djakarta en 1778. Aujourd'hui, il s'appelle le Musée central de la Culture indonésienne.[2] Pour mieux rendre compte de ce type de musée nous pouvons citer aussi le musée français Musée de la Poste à Paris qui conserve, comme on peut le lire dans leur site internet, une collection de 300 objets et documents relatifs à la poste au cours de son histoire.

Musées nationaux

Ce sont des musées qui sont le résultat et le vecteur des idées qui pousse une population à prendre conscience de sa situation culturelle et de son identité nationale. C'est pourquoi le Musée national de Budapest, ouvert en 1802, a joué un grand rôle dans la lutte pour l'indépendance de la Hongrie.

Le musée national de Chine constitue un exemple typique. Vu de l'extérieur, il reflète la grande nation de chine avec son édifice architectural où se mêlent modernité, tradition et idéologie communiste. Il s'agit, en fait, de deux musées : le musée de l'Histoire de Chine (créé en 1912) et le musée de la Révolution chinoise.

Musées généraux et territoriaux

C'étaient des musées régionaux et locaux développés grâce aux collections privées. Ils jouaient un rôle d'instruction et de divertissement des

[1]- VAILLANT (Emilia) dir., Musées et société. Actes du colloque Mulhouse/ Un gersheim juin 1991, Paris, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, Direction des musées de France, 1993, p.16.

[2] - UNESCO, Comment gérer un musée : Manuel pratique, Paris 2007

populations urbaines dans le but de surmonter les problèmes sociaux dus à l'industrialisation au XIX^{ème} siècle.

Signalons que cette appellation est très vaste et elle renvoie en réalité aux différents types de musées à cause de leur évolution au cours de leur propre histoire.

Musées de plein air

Il s'agit de musées établis dans des espaces à ciel ouvert. La particularité des objets et des œuvres de ce type de musées est d'avoir une grande résistance aux conditions climatiques, sinon ils seraient détruits au bout d'une certaine durée relativement courte. On ne peut pas exposer des tableaux en plein air d'une façon permanente. On trouve dans ces musées surtout des expositions sous forme d'habitats traditionnels et des sculptures. Le premier musée de plein air est Nordiska Museet à Stockholm en Suède construit en 1872.

Musées du travail

Ce sont des musées où l'on peut voir des ateliers de démonstration des métiers traditionnels qui permettent de transmettre des processus, des savoir-faire, des connaissances et compétences ancestraux. Le musée des Arts et Métiers du bois de Nejjarîn de Fès en est un exemple bien qu'il soit très petit et réservé au métier du bois. Il est, par ailleurs, inscrit au patrimoine mondial de l'UNESCO[1].

Musées de sites

Ce sont, en fait, des sites reconvertis en musées ou au moins très proches de sites en question. Ils sont globalement des musées de sites archéologiques et des aires d'habitat naturel. Ils ont en général pour partenaire les universités. Parfois, ils sont reconnus par l'UNESCO. Le musée de la ville romaine d'El Jem en Tunisie en est un bon exemple.

Le fait que ces musées sont également des sites archéologiques nécessite un maintien très particulier à cause de toute sorte de conditions néfastes notamment la présence des visiteurs.

Musées virtuels

Concrètement, ces musées sont des sites internet spécialisés qui reproduisent des musées réels tant dans leurs architectures (bâtiments, palais, etc.) que dans leurs œuvres, objets et collections. En plus des sites internet, on peut retrouver ces musées virtuels dans tous les supports informatiques tels les cédéroms. Une particularité de ces musées c'est qu'ils ne possèdent pas de collections réelles. Ils ne peuvent, donc, pas avoir de fonctions d'acquisition et

[1] - https://www.fes.fr/musee-nejjarin-bois (consulté le 18/10/2024)

de conservation. Ils se contentent de diffuser les connaissances relatives aux objets patrimoniaux.

Le premier est celui de google, qualifié de plus grand musée virtuel dans le Monde. Il est un site internet et également sous forme d'application pour les smartphones : https://artsandculture.google.com/ (consulté le 18/10/2024)

Le deuxième est Musée d'archéologie et d'ethnologie du l'université Simon Fraser University au Canada :

http://www.sfu.ca/archaeology/museum/exhibits/virtual-exhibits.html (consulté le 18/10/2024)

À propos de ce type de musées, au niveau pédagogique et didactique, ils jouent un rôle très important dans l'acquisition des connaissances vu qu'ils utilisent le moyen de multimédia, son et image, pour approcher tout type d'objets et œuvres.

Écomusées

Nous sommes, ici, en présence d'un phénomène muséal ou d'institutions hétérogènes, difficile donc à définir. La définition suivante rend compte de leur complexité : « *L'Écomusée est une pratique participative de valorisation du patrimoine culturel, matériel et immatériel, élaborée et développée par la communauté locale aussi par le biais d'un sujet organisé dans la perspective du développement durable*[1] ».

Comme exemple, nous pouvons citer l'écomusée berbère de la vallée de l'Ourika ; il est à 37km de Marrakech, dans le village de Tafza.

Musées spécialisés

Ce dernier type de musées sera détaillé par des définitions et des exemples dans la deuxième catégorisation suivante.

2.2. Deuxième catégorisation des musées (selon la spécialité)

Tout d'abord, précisons que la qualification de « spécialisés » recouvre deux groupes :

- musées spécialisés dans les domaines scientifiques, artistiques ou techniques ;
- et musées spécialisés dans des objets très variés (ex. avions, souliers, chocolat, équipe de football, cadenas, voitures, etc.).

[1] - http://www.ecomuseominiere.it/ecomusee/definition-decomusee/?lang=fr (consulté le 18/10/2024)

La deuxième forme de musées spécialisés consiste en des musées qui se spécialisent dans un seul type d'objets : les armes (musée des armes du Borj Nord à Fès), les avions (musée national de l'air et de l'espace du Smithsonian à Washington D.C. aux États Unies d'Amérique), d'instruments de musique (musée d'instruments de musique au monde - Musical Instrument Museum- à Phoenix en Arizona aux États Unies d'Amérique), etc.

On peut trouver des musées pour tous types d'objets même ceux qui paraissent banals comme les bouteilles, les ciseaux, les cheveux, etc. Par exemple le musée du parapluie et du parasol, à Gignese en Italie, qui est entièrement consacré au thème du parapluie et du parasol.

2.2.1. Musées d'art ; des Beaux-Arts ; des arts décoratifs

Ce sont des musées où l'on trouve les œuvres d'art, en particulier les arts visuels. Ces musées sont distingués par leur propriété de collections d'art spécifiques. Les peintures sont les artefacts les plus courants et les plus demandés, mais on trouve également les sculptures et les arts décoratifs, les meubles, les textiles, les vêtements, les dessins, les collages, les gravures, les livres d'art et les images ; ils y sont tous présentés en tant qu'œuvres d'art d'une grande importance. Cette importance n'est pas seulement d'ordre artistique mais également d'ordre historique, archéologique, ethnographique et culturel. Le musée de l'Ermitage à Saint-Pétersbourg en Russie est un bon exemple.

Ces musées connaissent des sous spécialités : Musée des Beaux-Arts et Musées des arts décoratifs.

2.2.2. Musées d'archéologie

Ce sont des musées qui sont spécialisés dans l'exposition des objets qui viennent des sites archéologiques au niveau local, national ou international selon l'importance du musée. Ils sont parfois installés dans des sites archéologiques auxquels ils sont attachés ou dans leur voisinage. On cite à titre d'exemple le Musée de l'Acropole à Athènes, en Grèce, ou le Musée d'archéologie nationale, à Saint-Germain-en-Laye, en France.

Ce type de musées sont distingués par leur contribution capitale à :

- la recherche scientifique dans leurs services, laboratoires ou centres archéologiques, ou partenaires, afin de faire évoluer les connaissances en archéologie et en histoire ;
- la publication des études et résultats dans ce domaine ;
- la diffusion de ces connaissances au profit du grand public (vulgarisation).

2.2.3. Musées d'ethnologie

Ce sont des musées qui s'intéressent « au fonctionnement, à la structure et à l'évolution des sociétés, et au sein dans lesquelles sont collectés, conservés

et exposés des objets à des fins scientifiques et culturelles[1] ». Les objets exposés reflètent les caractères sociaux et culturels d'un groupe humain. Citons deux exemples : le Musée d'ethnographie de Genève en Suisse, qui a reçu le prix du musée européen 2017, et Musée d'ethnographie du Trocadéro à Paris.

Une particularité de ce type de musées est de rendre compte de la mémoire culturelle locale, régionale ou nationale.

Notons que les musées d'ethnologies sont très proches des musées d'archéologie, c'est pour quoi on trouve des musées à la fois d'ethnologies et d'archéologie par exemple le musée archéologique et ethnologique de Cordoue en Espagne.

2.2.4. Musées d'histoire

Un musée d'histoire peut être définit comme étant « un mémorial où se conservent les souvenirs d'un passé reconstitué pour les besoins d'une cause et dans une perspective qui n'est jamais indifférente[2] ».

Ce type de musées peut concerner l'histoire d'une région, d'un peuple, d'une nation, de toute l'humanité ou l'histoire d'un objet, une technique, etc. ou avoir pour thème premier un grand événement un personnage célèbre ou une période significative ; bref, il peut concerner tout aspect étudié normalement par l'histoire. On cite comme exemple le Musée de l'Histoire et des Civilisations à Rabat.

2.2.5. Musées d'histoire naturelle

Ce sont, en général, des musées « qui conserve et présente des collections de sciences naturelles (zoologie, botanique, géologie, écologie, climatologie, etc.) mais aussi, assez fréquemment, d'anthropologie (ethnologie, préhistoire) ou d'histoire des sciences[3] ». Ce type de musées est marqué par l'histoire de l'évolution des êtres vivants. Les restes et fossiles de dinosaures font parties des expositions les plus spectaculaires. Mais aussi de l'histoire des nations, des peuples, des guerres, etc. ou de l'histoire des activités humaines comme l'éducation (parfois nommés musées pédagogiques), la santé, l'industrie, etc.

---

[1] Parmentier F., 2013, « Que sont les musées d'ethnologie ? », NONFICTION.FR, compte rendu du livre : de Mazé F., Poulard Ch., Ventura C., (dirs), 2013, « Les Musées d'ethnologie : Culture, politique et changement institutionnel », publié le 07 juin 2013, 3 p, biblio URL : https://www.nonfiction.fr/article-6572-que-sont-les-musees-dethnologie.htm (consulté le 18/10/2024)

[2] Christophe Pincemaille. Malmaison, théâtre d'ombres et de mémoire, URL : https://musees-nationaux-malmaison.fr/chateau-malmaison/actualite/malmaison-theatre-dombres-et-de-memoire, (consulté le 18/10/2024)

[3] https://fr.wikipedia.org/wiki/Mus%C3%A9e_d%27histoire_naturelle, (consulté le 18/10/2024)

Ces musées ont une grande importance pédagogique pour leurs aspects scientifiques (science de la vie et de la terre) et de vulgarisation.

On donne comme exemple le musée d'histoire naturelle (Natural History Museum) de Londres au Royaume-Uni et le Muséum national d'Histoire naturelle à Paris en France.

2.2.6. Musées des sciences et/ou des techniques

Un musée de sciences et/ou des techniques est un musée qui « présente des artefacts et des expositions, propose des activités et des programmes. Il organise aussi des événements et des manifestations. Tous ces moyens visent à mettre les visiteurs en contact avec les sciences et les techniques dans tous les domaines[1] ». Ces musées sont également des centres de recherche fondamentale et appliquée.[2]

Signalons, enfin, qu'étant donné que le terme de musées de sciences « recouvre une très grande variété d'institutions qui ont beaucoup évolué au cours du temps dans leurs missions, leurs statuts et leurs publics[3] » nous pouvons, sans hésitation, dire que « les muséums d'histoire naturelle (MHN) et les jardins botaniques, les musées archéologiques, anthropologiques et ethnographiques, les musées d'histoire des sciences et des techniques[4]» sont classés parmi les musées des sciences.

À titre d'exemples, citons le palais de la découverte à Paris ou le Musée des sciences et de l'industrie (Museum of Science and Industry) de Chicago aux États-Unies.

3. Missions, rôles et fonctions des musées

Nous pouvons aisément relever dans la définition du musée les grandes missions et fonctions d'un musée : *acquisition, conservation, étude, exposition, transmission du patrimoine, éducation et délectation.*

D'autres missions dérivent et complètent celles-là ; nous citons : communication, recherche, restauration, protection, instruction, vulgarisation, publication, documentation, diffusion du savoir, formation, favoriser l'observation et la réflexion, susciter des vocations, stimuler l'imagination, mise en valeur du patrimoine, préservation, animation.

Nous n'allons pas nous contenter d'une analyse ou explication lexicologique de ces verbes, noms et expressions, mais nous allons relever les traits caractéristiques muséologiques.

---

[1] https://journals.openedition.org/ries/3368, (consulté le 18/10/2024)
[2] ibid.
[3] https://www.universalis.fr/encyclopedie/musees-de-sciences/ (consulté le 18/10/2024)
[4] https://theconversation.com/un-musee-de-science-a-quoi-ca-sert-66787 (consulté le 18/10/2024)

3.1. L'acquisition

Un musée n'est pas un bâtiment vide. Il est essentiellement une exposition d'objets qui s'adresse à un public. L'acquisition de ces dits objets est la première étape qui mène à la création d'un musée. Elle est dirigée par une commission ou un service scientifique qui juge de la pertinence de ces objets selon des critères de sélection bien précis qui dépendent du type de musées, de sa politique et ses objectifs, et aussi des propriétés et qualités de l'objet lui-même.

L'acquisition est le moyen par lequel le musée enrichie ses fonds. Cette acquisition se fait par différentes formes :

- L'achat : aux propriétaires, aux artistes, aux marchés de l'art, à d'autres musées, etc. ;
- La préemption : il s'agit d'une procédure d'achat où l'état ou une structure muséale a le privilège d'acquérir un bien (ici objet à valeur muséale) avant tout autre acheteur ;
- Le mécénat : il s'agit d'un partenariat. En effet, le mécène peut être une personne physique ou morale, une association, une entreprise, une université, etc. L'achat des objets à valeur muséale est parmi les rôles variés que joue le mécène ;
- Les dons manuels : ils sont généralement d'ordre privé et orientés par des décisions artistiques, patriotiques, identitaires, dans un but que les objets en question soient protégés et transmis aux générations futures. Le don dans cette optique est un acte social et culturellement très symbolique, car il reflète et nourrit la conscience de l'appartenance à une communauté ayant une identité culturelle à sauvegarder (notamment chez les minorités) ;
- La donation : il s'agit d'un procédé qui concerne, généralement, des collectionneurs ou des artistes. Par ce biais, le donateur cède partie ou totalité de ses collections suivant un contrat établi avec un ou plusieurs musées ;
- Le legs : C'est une donation qui se concrétise à la mort du donateur ;
- La nationalisation et confiscation ;
- Les prêts : Les musées font recours à ce procédé auprès d'autres musées, d'autres institutions culturelles, d'un collectionneur privé ou entreprise, au cours de l'organisation d'une exposition temporaire ;
- Les dépôts : Il s'agit d'une forme de prêt qui dure quelques années et qui ne dépende pas d'une exposition temporaire. Ils peuvent relativement être définitifs ;

- L'échange : C'est un procédé qui permet à plusieurs musées d'enrichir et de diversifier leur fonds en vue d'expositions temporaires ;
- La dation : Il s'agit d'une conversion d'une dette en objets à valeur muséale. C'est un procédé rare.

3.2. La conservation, la restauration et la protection

L'acquisition des œuvres et objets à valeur muséale est une étape nécessaire qui permet leur conservation. La conservation est le maintien en bon état des œuvres, patrimoine et objets à valeur muséale. Ce processus recouvre plusieurs aspects :

- Le maintien de ces objets dans des lieux propices loin de tous types de dangers ;
- Leur fournir une sûreté et une sécurité contre le vol, les catastrophes, les incendies, les conflits, etc. L'assurance et ses exigences jouent un rôle capital dans cette conservation, notamment au cours des prêts, du transport, de restauration ;
- *La conservation préventive* contre leur *dégradation causée par l'humidité, les températures destructrices et les mauvaises qualités de l'air.*
- *Parfois, la conservation peut se terminer par la fermeture de l'institution où sont exposés les objets à conserver ; c'était le cas, par exemple, après la dégradation des peintures rupestres de la grotte de Lascaux.*
- *La restauration est une nécessité pour remettre en bon état une œuvre ou objet à valeur muséale ayant subi une dégradation. Des musées sont dotés d'ateliers spécifiques qui accomplissent cette tâche. D'autres font appel à des entreprises indépendantes ou des spécialistes.*
- *La protection des biens du patrimoine en général est une façon de conservation.*

3.3. L'étude, la recherche, la publication, la documentation et la diffusion du savoir

Pour accomplir sa raison d'être, un musée est censé mener des études relatives à tous les domaines auxquels sont inscrits les œuvres et objets à valeur muséale. Ils doivent participer et contribuer aux études des champs culturels en question selon la ou les spécialités du musée : archéologique, ethnologique, historique, scientifique (sciences dures ou exactes), etc.

Ces études se font généralement dans le cadre de recherches scientifiques très variées avec effectivement des partenaires tels des universités, des laboratoires, des organisations, des entreprises, etc. Il existe des musées qui sont dotés de structures propres sous forme de laboratoires ou centres d'études et de

recherches. Les résultats de ces études et recherches sont ainsi publiés sous forme d'articles dans des publications scientifiques (physiques ou électroniques), des notices, des articles, des catalogues, des livres ou des supports multimédias. De ce fait, les musées assurent la diffusion d'un savoir spécifique non seulement localement mais aussi au niveau national et international.

La documentation est un dispositif qui rend compte des informations très détaillées concernant chaque objet des collections muséales, conformément aux lois et règlements en vigueur ou à celles des organisations internationales par exemple l'UNESCO. Ces informations sont le résultat d'un travail d'équipe formée de spécialistes de la documentation et de partenaires scientifiques selon les différents types d'objets et leurs valeurs muséales. Elles doivent, de plus, être pertinentes et accessibles aux chercheurs et au grand public.

3.4. La formation

Par partenariat avec les universités, les laboratoires, les entreprises et les associations, les musées assurent ce rôle de formation grâce aux collections d'objets qui sont le noyau même des études et grâce aux espace et services qu'ils peuvent offrir tels les laboratoires de recherche, les centres de documentations et l'aide des spécialistes personnels des musées. Les musées sont également des lieux excellents pour effectuer des stages.

D'autres types de formations se concrétisent au sein des musées. Ce sont celles qui relèvent du patrimoine immatériel comme les formations dans les domaines de la conception de toute sorte d'objets traditionnels : tapis, bijoux, maisons, vêtements, etc. et les formations dans les domaines traditionnels du chant, de la dance et de la musique.

3.5. L'éducation, l'instruction et la vulgarisation

Commençons par remarquer et distinguer trois réalités :

- Les musées ne sont pas des institutions éducatives dans le sens de : programmes, évaluation, attestations, etc.
- Il existe des musées pédagogiques ou de l'éducation qui se sont spécialisées dans les « objets » de l'éducation ou de son histoire.
- Il existe des structures ou services pédagogiques dans des musées qui encadrent les visites du public du monde de l'éducation (les élèves et leurs professeurs) selon des objectifs notamment éducatifs et de vulgarisation.

Les musées mettent à la disposition des élèves, en plus des expositions habituelles, des ateliers participatifs et des manipulations où l'élève apprend par la découverte des réalités vécues aujourd'hui ou dans le passé. Ce qui renforce chez l'élève ses compétences d'observation et de réflexion, de stimuler son

imagination et surtout le mettre dans un contexte où il sera confronté à la splendeur du patrimoine et à le valoriser.

Pour l'ensemble des connaissances et informations proposées par les musées, nous n'allons pas développer leurs aspects et les comparer à celles proposées par les écoles. Nous allons nous contenter de rendre compte de la différence entre elles par un exemple concret.

Dans une leçon d'activités scientifiques et techniques, à propos d'un appareil comme une machine dactylographique, le maître peut en donner une définition sous forme d'une description accompagnée d'une illustration telle une photo ou dessin. L'élève ne retient que le texte écrit dans son cahier. Il n'en fera jamais une expérience personnelle comme c'est le cas pour la connaissance que permet un musée à propos de cette machine. En effet, le musée lui accorde de voir en directe et en présence l'objet lui-même, voire parfois la possibilité de le toucher ou l'utiliser. Même si la majorité des musées ne permettent pas au public de toucher les produits exposés, il y a aujourd'hui une prise de conscience dans ce sens comme c'est le cas du Palais de la découverte à Paris ou au Musée des Civilisations d'Ottawa au canada, entre autres.

Ce deuxième exemple montre d'une manière contraste la différence vécue par l'élève non seulement au niveau de l'apprentissage mais également au niveau émotionnel et affectif.

3.6. L'exposition, l'animation et la communication

D'après le Dictionnaire Encyclopédique de Muséologie, le terme exposition désigne trois niveaux : « Le terme "exposition" signifie aussi bien le résultat de l'action d'exposer que l'ensemble de ce qui est exposé et le lieu où on expose[1] ».

L'exposition est donc le procédé muséographique par lequel les objets des collections d'un musée sont présentés. Il ne se résume pas au simple fait d'accrocher les tableaux dans les murs, de placer les objets dans des boites ou des vitrines, de mettre des statues sur des piédestaux, etc. L'exposition est le résultat final de tout un processus qui commence par l'acquisition d'un objet à valeur muséale et se termine par sa mise en place pour qu'il soit au service d'un public (du simple visiteur au chercheur érudit). L'exposition est ainsi un moyen de communication par le biais des objets diversifiés qui reflètent des significations patrimoniales et culturelles.

Tout évolution que subit notre conception vis-à-vis des objets patrimoniaux, des œuvres d'art, des sites archéologiques, des nouvelles découvertes, etc. a un grand impact sur la façon de concevoir l'exposition dans les musées. Evidemment, cela est vrai pour tous les domaines muséologiques.

[1] Desvallées, A., Mairesse, F. (dir.), Dictionnaire encyclopédique de muséologie. Paris, Armand Colin, 2011, p. 133.

Il y a pratiquement deux sortes d'expositions :

- une exposition permanente, généralement très riche. Les musées n'exposent pas toutes leurs collections. Selon des stratégies muséographiques, ils exposent leurs collections d'une façon alternative ;
- plusieurs expositions temporaires occasionnelles ou selon des stratégies et des besoins muséographiques. Elles permettent au public de meilleures rencontres avec des objets à valeur muséale à l'aide des prêts. C'est une façon de faire rapprocher ces objets venus de très loin au public local.

Une exposition s'accompagne souvent d'une autre activité muséale c'est l'animation. Elle se manifeste sous plusieurs aspects tels « activités pédagogiques, visites guidées, conférences, concerts, ateliers, événements et manifestations de tous genres[1] ». Elle est fortement influencée par l'événementiel.

3.7. La transmission du patrimoine et la médiation

Un musée est un lieu essentiellement de conservation d'objets, pas pour les figer mais pour les transmettre avec, évidemment, leur sens et désignations patrimoniaux de compétences, de savoir-faire, de savoir-être, d'identité, d'histoire, etc. Le musée, dans cette perspective, est un médiateur de patrimoine entre une génération passée et une présente, entre une culture et une autre culture différente. Étant donné qu'en règle générale partout dans le monde il y a une diversité culturelle, le musée doit être « un médiateur par lequel les cultures peuvent devenir le patrimoine collectif de tous [2]».

La transmission du patrimoine culturel, notamment immatériel, se fait au sein des musées selon des schémas qui facilitent la communication entre les objets muséaux et le public dans un cadre scientifique, pédagogique ou de vulgarisation. Cette transmission permet la constitution des sens des objets muséaux (même les plus récents par exemple une disquette 5,25 ou 3,5 pouces), l'établissement des liens avec un passé oublié (une phase historique par exemple) et le rapprochement des cultures différentes. L'objectif de tout cela c'est d'assurer une continuité avec le passé et une cohésion sociale actuelle.

3.8. La délectation

La première définition donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales au mot délectation est le « plaisir sensible ou d'ordre intellectuel que l'on savoure pleinement[3] ». Savourer un plaisir est inhérent au musée depuis les premiers musées. En effet, ne dit-on pas visiter un musée ? Le

[1] Gob André, Drouguet Noémie, La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels, Paris, Armand Colin, « U », 2014, p. 72.

[2] Montpetit, Raymond (1997), « Le musée en tant qu'institution », dans André Turmel (dir.), Culture, institution et savoir, Sainte-Foy, PUL (coll. Culture française d'Amérique), p. 147.

[3] https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9lectation (consulté le 11/04/2020)

mot visiter renferme cette valeur du plaisir. Tout le reste, apprendre, étudier, chercher, etc. est encadré par le plaisir. Un musée par sa structure architecturale, par ses objets muséaux, par son public divers, par ses espaces conviviaux, par son personnel engagé, ne peut être qu'un lieu de délectation par excellence. Dans toutes les définitions données au terme musée, la délectation semble le mot le plus retenu (ICOM)[1].

Les touristes constituent une grande part des visiteurs des musées et la délectation semble l'un des facteurs qui les motive. Les musées sont des lieux de loisir et de plaisir, du simple plaisir des yeux au merveilleux plaisir de découverte et de connaissance scientifique.

Conclusion

Pour conclure, nous constatons que lorsque l'on parle de musée, il est inévitable de ne pas aborder des termes fondamentaux tels patrimoine culturel, art, histoire, etc. Ce sont des concepts relatifs à la société dont le musée constitue une institution. Les missions des musées recouvrent des domaines très vastes. Les musées jouent des rôles pédagogiques (pour les élèves et l'éducation), des rôles scientifiques (pour les étudiants, les chercheurs et les universités), des rôles sociaux (pour l'inclusion sociale et le patrimoine culturel), des rôles artistiques (pour les artistes, la beauté et l'esthétique), des rôles économiques (pour le tourisme et la main d'œuvre) et des rôles politiques (cohésion sociale, réconciliation).

Cependant, nous devons noter que les musées jouent également un rôle idéologique : Le musée, financé par l'État, « se signale constamment comme instrument du système[2] ». *Dans ce cas le musée est un moyen qui véhicule la vision de l'État et de la classe dominante. C'est un instrument de reproduction comme disait P. Bourdieu : « l'État est le principal producteur d'instruments de construction de la réalité sociale»*[3].

[1] D'après la page http://archives.icom.museum/hist_def_fr.html (consulté le 11/04/2020)

[2] GAUDIBERT P., HULTEN P., KUSTOW M., LEYMARIÉ J., MATHEY F., RIVIÈRE G.H., SZEEMANN H., DE WILDE E., « Problèmes du musée d'art contemporain en Occident », Museum, XXIV, 1, 1972, pp.5-32.

[3] P. Bourdieu, Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992), op. cit. p.266

Bibliographie

- Christophe Pincemaille. Malmaison, théâtre d'ombres et de mémoire, in http://archives.icom.museum/hist_def_fr.html (consulté le 18/10/2024)
- Desvallées, A., Mairesse, F. (dir.), Dictionnaire encyclopédique de muséologie. Paris, Armand Colin, 2011, p. 133.
- Dir. François Mairesse, Définir le musée du XXIe siècle Matériaux pour une discussion ICOFOM. Paris, juin 2017. p.11
- GAUDIBERT P., HULTEN P., KUSTOW M., LEYMARIÉ J., MATHEY F., RIVIÈRE G.H., SZEEMANN H., DE WILDE E., « Problèmes du musée d'art contemporain en Occident », Museum, XXIV, 1, 1972, pp.5-32.
- Gob André, Drouguet Noémie, La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels, Paris, Armand Colin, « U », 2014, p. 72.
- Indicateurs UNESCO de la culture pour le développement : Manuel méthodologique, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris 2014.
- Montpetit, Raymond (1997), « Le musée en tant qu'institution », dans André Turmel (dir.), Culture, institution et savoir, Sainte-Foy, PUL (coll. Culture française d'Amérique), p. 147.
- Parmentier F., 2013, « Que sont les musées d'ethnologie ? », NONFICTION.FR, compte rendu du livre : de Mazé F., Poulard Ch., Ventura C., (dirs), 2013, « Les Musées d'ethnologie : Culture, politique et changement institutionnel », publié le 07 juin 2013, 3 p, biblio URL : https://www.nonfiction.fr/article-6572-que-sont-les-musees-dethnologie.htm (consulté le 18/10/2024)
- UNESCO, Comment gérer un musée : Manuel pratique, Paris 2007
- VAILLANT (Emilia) dir., Musées et société. Actes du colloque Mulhouse/Ungersheim juin 1991, Paris, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, Direction des musées de France, 1993, p.16.
- **Citations en ligne** (Tous ces sites sont reconsulté le 18/10/2024)
- http://whc.unesco.org/fr/etatsparties/MA.
- http://www.ecomuseominiere.it/ecomusee/definition-decomusee/?lang=fr
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Mus%C3%A9e_d%27histoire_naturelle,
- https://ich.unesco.org/fr/etat/maroc-MA?info=elements-sur-les-listes
- https://icom.museum/fr/news/the-challenge-of-revising-the-museum-definition/
- https://journals.openedition.org/ries/3368,
- https://musees-nationaux-malmaison.fr/chateau-malmaison/actualite/malmaison-theatre-dombres-et-de-memoire,
- https://theconversation.com/un-musee-de-science-a-quoi-ca-sert-66787
- https://unesco.mae.ro/fr/node/326
- https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9lectation
- https://www.fes.fr/musee-nejjarin-bois
- https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/art-en-general/.

L'innovation dans le discours du tourisme

Nisrine TAMSOURI
Laboratoires de Recherche sur les Langues et la Communication
FLSH-Université Ibn Zohr Agadir

Résumé

Le discours du tourisme englobe plusieurs types de discours comme le discours des guides touristiques, le discours des organismes, des prestataires et des professionnels du domaine. Certains chercheurs préfèrent l'appellation « discours du tourisme » au pluriel et justifient ce choix par les aspects énonciatifs discursifs et textuels qui diffèrent selon l'émetteur, le contexte et le support. Ces discours qui émanent d'environnements discursifs différents sont plusieurs à constituer le discours du tourisme (Yanoshevsky, 2021). A la guise des différents types discours, celui du tourisme a connu plusieurs changements dictés tantôt par la modernisation et l'adoption des nouvelles techniques de communication, tantôt par l'apparition de nouvelles manières de créer, gérer et partager l'information. Le discours du tourisme est donc constamment influencé par les techniques et les méthodes de communiquer dans les sociétés modernes (Kadri, 2018). Comment se manifeste donc l'innovation dans le discours touristique et quelles sont les défis futurs que pourraient imposer la mutation vers l'innovation dans la communication touristique à travers son discours ?

Mots clés: Discours du tourisme, Innovation, techno-discours, La communication touristique

Introduction

Considéré comme un pilier majeur de l'économie internationale et vecteur incontestable de l'économie nationale, le tourisme est un secteur sur lequel repose beaucoup d'espoir. D'une part les économistes y voient une mine d'or grâce à la manne qu'il génère. Les gouvernements le considèrent comme un secteur vital qui garantit des taux d'embauche respectables et qui leur permet de mettre en exergue leur plans d'actions afin de prouver leur efficacité. D'autre part les chercheurs dans plusieurs domaines le considèrent comme un champ fertile à l'étude et à l'investigation. Dans le tourisme s'épanouissent les chercheurs en sociologie, en psychologie, en gestion, en langue et en communication. Ce qui est d'ailleurs notre cas. Nous nous intéressons dans cet article à deux aspects particuliers : l'aspect discursif dictée par l'innovation, et l'aspect de mise en valeur du territoire et de la destination, toujours grâce à l'innovation. Le numérique, l'informatique et l'adoption massive de l'outil technologique ont longtemps été la préoccupation des chercheurs dans le

domaine de la communication touristique. L'innovation a pris place depuis que l'adhésion aux TIC est devenue une évidence. Aborder le thème de l'innovation passe nécessairement par un tour autour du concept, sur son apparition et les raisons de sa propagation. Ensuite nous ferons un retour vers notre centre d'intérêt : l'innovation dans la communication touristique à travers son discours et ses processus de mise en valeurs du territoire et de la destination. Dans cet article nous allons essayer de contourner le sujet en mettant l'accent sur l'apport de l'innovation en matière de discours et de communication touristique. Nous allons voir comment se manifeste l'innovation dans les dernières tendances du tourisme et du discours touristique.

Autour du concept

L'innovation est un concept polymorphe auquel une définition synthétique s'avère difficile. Les recherches dans ce sujet émanent d'environnements disciplinaires différents et une seule définition serait incomplète pour le définir (Viallon, Ducroquet, 2017). Cependant une réflexion sur le sujet permet de comprendre l'innovation d'une manière plus concrète, elle serait utile efficace voir nécessaire au progrès et à l'évolution. Dans ce sens Druker (1998) perçoit l'innovation comme :

> *« La fonction spécifique de l'esprit d'entreprise, qu'il s'agisse d'une entreprise existante, d'une institution de service public ou d'une nouvelle entreprise lancée par des individus isolés dans la cuisine familiale. C'est le moyen par lequel l'entrepreneur crée de nouvelles ressources productrices de richesse ou de doter des ressources existantes d'un potentiel accru de création de richesse ».*[1]

Cette réflexion nous permet de déduire que l'innovation peut éventuellement être un outil efficace pour créer, générer ou améliorer une richesse. Rappelons que le domaine du tourisme est aussi générateur de fond, et créateur d'opportunités d'emploi, donc, les professionnels et les gouvernements ont besoin de l'innovation pour pouvoir atteindre leurs objectifs. En tourisme l'innovation se traduit généralement par l'introduction de nouvelles pratiques et technologies dans l'écosystème touristique. De ce fait l'innovation dans ce domaine s'appuie sur l'utilisation massives des TIC que ce soit dans les opérations de choix de la destination, des prestations proposées, des réservations, de personnalisation de l'expérience touristique, ou dans les opérations de paiement des activités touristiques. En outre l'innovation passe nécessairement par le discours du tourisme. Celui-ci progresse, se métamorphose selon les outils et les supports. Il subit le même processus que tous les procédés de la communication touristique.

[1] Texte Traduit de l'anglais.

Repenser le discours du tourisme

Notre perception du voyage et de la destination sont façonnés par le discours du tourisme. Celui-ci fait partie du vaste domaine de la communication touristique. Définie comme *« L'ensemble des actions visant à promouvoir une destination, un produit ou un service touristique auprès de différent public cible »* (Viallon et Boyer, 1994). C'est à travers le discours que la communication se manifeste dans ce domaine. En effet tous les types d'échanges qui se déroulent entre les actants de la communication touristique se manifestent à travers le discours du tourisme sous différentes formes. Il est construit à travers des images, des récits, des commentaires diffusés via plusieurs canaux pour vendre des prestations, promouvoir des destinations, ou encore pour sensibiliser.

Aujourd'hui, une grande importance est accordée aux récits du tourisme, les organisations mondiales se mobilisent pour repenser le discours du tourisme vecteur essentiel de la communication touristique. Pour atteindre cet objectif, L'OMT par exemple a rassemblé en 2023 lors de son 118ème conseil exécutif de Punta Cana, plusieurs experts dont journalistes, experts en stratégie de marque et en communication, dans le but de repenser le discours touristique et les récits de la communication touristique. Le discours touristique est vu comme force de développement et de transformation de ce secteur

Dans le même contexte, le processus de mise en tourisme d'un territoire, ainsi que la promotion d'une destination passent nécessairement par l'émission d'un discours qui se veut concret et efficace. Cette pratique qui concerne des mesures sérieuses qui concernent l'aménagement du territoire et la mise en valeur de la destination. La mise en tourisme est devenue une pratique incontournable pour tous les acteurs en tourisme qui désirent avoir leur part des chiffres générés par le tourisme (Kadri, 2019). Le discours joue un rôle décisif dans l'émission du message touristique, qu'il soit promotionnel ou professionnel, l'innovation s'y manifeste sous différentes formes dictées par le mode de vie quotidien et l'utilisation massive de la technologie.

Chez les chercheurs en analyse du discours, comprendre les mécanismes énonciatifs et discursifs du discours touristique a longtemps été une préoccupation majeure. Ce type de discours est même un objet privilégié dans cette discipline (Yanoshevsky, 2014). Ainsi, et comme tous les textes de communication, le texte touristique véhicule des messages à visées persuasives à ses destinataires, il est donc susceptible de subir le même processus d'analyse. Selon la tradition de Maingueneau (2014) l'analyse de ces textes qui envahissent la vie contemporaine est une pratique qui s'impose. Cela permet d'en comprendre le fonctionnement et les mécanismes énonciatifs et discursifs qu'ils adoptent. L'analyse de ces textes et du discours qu'il produisent permet leur catégorisation et leur positionnement générique.

La technologie et l'innovation pour suivre la cadence.

Afin d'éviter la stagnation et le vieillissement, les émetteurs du discours touristiques ne sont pas amené uniquement à maitriser l'outil technologique mais ils sont contraints d'innover dans la diffusion de l'information touristique, de la même façon l'innovation est inévitable dans le domaine de l'analyse de discours. Aujourd'hui, aux analystes de discours s'impose l'adaptation aux nouvelles manières de traiter le discours dans ce que Paveau (2018) appelle le techno discours. Définit comme un discours natif du web qui intègre les spécificités des technologies numériques et propose une approche écologique du discours numérique. Le web est considéré comme un écosystème modifiant la nature même du signe linguistique, donc modifie automatiquement la manière de l'analyser. Les chercheurs en discours sont devant de nouveau défis qui questionnent les nouvelles méthodes d'analyser le discours d'aujourd'hui.

En effet, le discours touristique sous ses différentes formes, est véhiculé à travers de multiples supports et comporte plusieurs éléments de discours analysables qui permettent de le distinguer comme genre discursif à part entière. Cependant la révolution technologique à travers internet et l'hyper connectivité des actants ont façonné le monde de la communication, donc le monde du discours aussi. Afin d'analyser les discours sous leurs nouvelles formes, Paveau invite à changer l'analyse traditionnelle des textes et discours ordinaires. Elle maintient que les nouvelles formes de discours impliquent une nouvelle forme d'analyse, nécessairement accompagnée par la maitrise de l'outil technologique (Paveau,2018). Au-delà des méthodes d'analyses du discours qui doivent évoluer, le discours lui-même est constamment changeant par un processus d'innovation. Le discours du tourisme connu par ses aspects promotionnels, doit subsister dans une concurrence féroce impose aux professionnels de ce domaine d'innover. Quels sont donc les nouvelles formes de donation de l'information touristique ? et comment adhérer à ce processus d'innovation dans le discours touristique ?

L'information touristique véhiculée via internet diffère de la communication textuelle diffusée à travers les brochures les magazines ou les guides touristique. Plusieurs atouts ont été favorables à l'industrie touristique dans la promotion de la destination et la présentation de la prestation au consommateur. La communication touristique à travers son discours soulève depuis quelques années un enjeu majeur, celui d'internet, de l'hyper connectivité. Ces phénomènes irriguent l'ensemble du système du tourisme (Violier, 2007). Aujourd'hui c'est celui de l'innovation qui s'enracine dans les pratiques du tourisme.

De ce fait, les nouvelles technologies permettent une diffusion rapide et fluide de l'information touristique. Le destinataire souvent connecté obtient l'information en un clin d'œil. Ensuite, l'interactivité favorisée par internet permet un vaste échange et partage de l'information touristique. La maitrise de

ses technologies et les différentes techniques de communication qui l'accompagnent, la concurrence dans le domaine touristique est encore plus féroce, aucun retard sur l'adoption de ces techniques n'est donc pardonné et aucune mesure n'est laissée au hasard. Aujourd'hui, les prestataires sont à pied d'égal sur la maitrise des nouvelles technologies comme le précise Chambat (1994) : « *La diffusion des TIC ne s'opère pas dans le vide social ; elle ne procède pas par novation ni substitution radicale. Elle interfère avec des pratiques existantes, qu'elle prend en charge et réaménage* ». En effet l'adoption des TIC fait partie de la vie quotidienne, on ne questionne plus sur son utilité ou sa propagation, c'est un fait accompli.

Aujourd'hui, l'adoption de l'outil technologique est une évidence chez tous les actants de la communication touristique, place alors à l'innovation dans la diffusion du discours touristique du moment que la question des TIC n'est plus d'actualité. Professionnels, élus, responsables, prestataires pays de diffusion et pays d'accueil sont contraints d'innover afin de réussir la mise en tourisme d'un territoire et assurer la promotion des destinations. Il sera nécessaire aussi d'innover pour vendre les différentes prestations touristiques essentiellement génératrices de fonds dans le but d'établir une économie touristique en forme. Quels sont donc les dernières tendances de l'innovation dans le discours touristique et comment se manifeste-elle dans les différents textes de la communication touristiques ?

Les aspects de l'innovation dans le tourisme et le discours touristique

Un quelconque touriste pourrait déjà répondre à cette question. En effet les habitudes touristiques ont changé, depuis le choix de la destination jusqu'au retour l'innovation se manifeste sous plusieurs formes. Chaque jour de nouvelles tendances apparaissent. Citons comme simple exemple les voyageurs de bleisure[1], les expériences personnalisées, l'écotourisme etc. Le touriste adhère donc aux nouveautés, façonne et influence les pratiques touristiques. Aujourd'hui, le problème de connectivité est résolu par la diffusion généralisée d'internet. Les offres et les prestations sont ouvertes à tout le monde, l'information est accessible à tous. Pour faire le choix de sa destination, des activités touristiques et même personnaliser son voyage, le consommateur est devant une panoplie de choix. Applications, interactivité sur les réseaux sociaux, publicité, tendances, influenceurs, médiatisation des destinations, possibilités financières, crédits…etc. Dans le marché du tourisme tous les coups sont permis. De quelle innovation parlons-nous donc ? Il y a en effet une explosion des idées innovatives dans ce domaine, elles se contaminent d'un prestataire à un autre. Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter de cerner

[1] Le mot "bleisure" désigne un nombre croissant de voyageurs mondiaux qui prolongent volontairement leurs voyages d'affaires afin de laisser du temps pour des activités de loisirs. La mondialisation a ouvert la voie à une génération de nomades numériques.

les aspects innovatifs les plus récents et les plus courants dans le secteur touristique. Il est à considérer qu'au moment même où nous rédigeons cet article, jusqu'à sa publication, d'autres idées innovatives auront surgi.

Il est à considérer que le progrès simultané avec les pratiques bancaires, notamment en ce qui concerne les processus de paiement, est en faveur de la communication touristique. Sans cette évolution parallèle des services bancaires, les opérations touristiques ne seraient pas possibles. L'évolution dans la diffusion de l'information et le discours touristique sont aussi à prendre en considération. Ajoutons à cela les algorithmes d'internet permettant de relier les recherches du consommateur au publicités diffusées sur les réseaux sociaux. Les publicités ciblées ou comportementales générées spontanément souvent selon l'historique de navigation sont d'une force persuasive défiant toutes les techniques de la psychologie de la persuasion. Par exemple Il suffit d'effectuer une recherche sur une destination ou une activité touristique pour voir défiler une multitude de publicité reliées à cette recherche.

Par ailleurs, l'innovation dans ce domaine a permis grâce aux visites virtuelles de monter au visiteur les lieux avant même d'y mettre pied ! Ajoutons à cela la possibilité d'interagir avec les chatbots pour trouver réponses à toutes les questions qui pourraient inquiéter le touriste potentiel. Aujourd'hui, l'innovation en tourisme permet de façonner la destination et ce en créant de nouvelles destinations touristiques ou en mettant en reliefs des destinations déjà existantes. L'innovation façonne même la mise en tourisme de la destination car il suffit désormais de maitriser l'outil technologique et procéder à la promotion la destination en créant de nouvelles tendances, puis impliquer les influenceurs, les célébrités, générer des publicités de façon répétitives pour mettre en relief une quelconque destination. Ces pratiques permettent de valoriser ou dévaloriser une destination aux yeux des consommateurs, par exemples la vallée de la mort qui devient soudainement une destination attractive, les créateurs de cette destination promettent une expérience inégalée et des sensations nouvelles. Rappelons que le climat et la géographie de cet endroit sont parfaitement secs et arides.

D'autre part l'innovation en tourisme se manifeste dans l'expérience touristique elle-même. De plus en plus personnalisée, le sur mesure en tourisme et une tendance de l'innovation touristique, facilitée bien sûr par les atouts d'internet et de l'outils technologique, de ce fait, l'automatisation intelligente, la cocréation du contenu entre prestataire et consommateur selon ses choix et ses préférences sont des aspects de cette innovation et du discours qui s'interchange entre les deux (Safaa, Oruezabala et Bidan, 2021).

A travers cette étude, nous pouvons constater que l'innovation en tourisme se manifeste à travers l'innovation et la maitrise de la technologie, Il est toujours et encore demandé d'innover de plus en plus, comme dit Druker

(1998) *« Si une innovation ne vise pas le leadership dès le début, il est d'emblée, peu probable qu'elle soit suffisamment innovante »*[1].

En effet l'innovation et l'adhésion total à l'utilisation et la maitrise de l'informatique et les outils technologique peut garantir une expérience unique aux touristes. Que ce soit dans le discours touristique, dans les pratiques du tourisme, dans la communication ou dans les prestations touristiques, l'innovation et la clé pour se distinguer et affronter la concurrence dans le marché, c'est aussi le moyen de permettre aux voyageurs de personnaliser leurs expériences, bénéficier d'offres multiples et avoir un large choix de destinations, d'activités et de prestations. Grâces à l'innovation il est possible aujourd'hui de finaliser toutes les opérations reliées au voyage à travers les services disponibles en ligne. On peut déduire que l'innovation et aux services des valeurs du tourisme qui garantissent un tourisme durable, équitable, préservant les ressources naturelles, tout en respectant les cultures et les mœurs des pays d'accueil. En conclusion l'innovation est au service de la communication touristique, c'est un outil efficace pour garantir la fluidité des interactions entre ses actants.

Pour conclure, nous constatons que l'innovation est un phénomène qui permet de créer, renouveler, maintenir l'intérêt porté au discours touristique et au message qu'il véhicule par tous les actants de la communication touristique et du discours touristique. Il devient évident que c'est en innovant que l'on peut diffuser le nouveau discours du tourisme tout en maintenant son efficacité et sa pertinence. Qu'il soit publicitaire, de sensibilisation ou professionnel, l'innovation permet de maintenir un contact permanent avec les clients, les collaborateurs, les professionnels et les différents organismes. Le discours touristique a profondément été transformé par l'innovation, aujourd'hui c'est grâce à elle qu'il se rénove et qu'il subsiste. Actuellement, Le tourisme évolue vers des pratiques plus responsables et durables. Cette prise de conscience des enjeux sur l'être humain et l'environnement permettent de préserver le tourisme, les touristes les terres et les populations d'accueil. Grace à l'adoption des outils technologiques et grâce à l'innovation, ces messages peuvent être véhiculés pour préserver cette pratique sans trop de dégâts.

Bibliographie

- Boyer, M., : *Histoire de l'invention du tourisme* XVIe – XIXe Siècle. Éditions de l'Aube, 2000.
- Boyer. M, et Viallon P., *La communication touristique*. Paris, PUF, 1994.
- Breton. P et Proulx. S., *L'explosion de la communication*, coll : Repères, Ed La découverte, 2012.

[1] Texte traduit de l'anglais

- Chambat, P. (1994). « *Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques* », TIC et sociétés. Article,6,3.
- Charaï.z, et Alemanno.S., Contexte de normalisation, internet et tourisme. Communiquer dans un monde de normes. L'information et la communication dans les enjeux contemporains de la " mondialisation ". Mar 2012, France.
- DOI: https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.13959
- Druker. P-F., "*The Discipline of Innovation: Innovation can be systematically managed if one knows where and how to look"*. Harvard business review November–December 1998.
- Ducroquet. A et Philippe Viallon, "Tourisme et Innovations: entre adaptations et (R)évolutions (1/2)", Mondes du Tourisme [Online], 13 | 2017, Online since 30 December 2017, connection on 18 September 2024. URL : http://journals.openedition.org/tourisme/1887 ; DOI : https://doi.org/10.4000/tourisme.1887
- Ducroquet. A, and Philippe Viallon, "Tourisme et Innovations : entre adaptations et (R)évolutions (1/2)", Mondes du Tourisme [Online], 13 | 2017, Online since 30 December 2017, connection on 18 September 2024. URL: http://journals.openedition.org/tourisme/1887; DOI: https://doi.org/10.4000/tourisme.1887
- Kadri, B., Martin. C, et Duguay, B : « La mise en tourisme de la ville : de la transformation de l'espace à la résilience de la destination », Études caribéennes [Online], 2 | Novembre 2018, Online since 15 November 2018, connection on 18 September 2024. URL: http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/13959;
- Larbi. S, Oruezabala. G et Bidan. M, "Le tourisme à l'ère des technologies numériques", Téoros [Online], 40-2 | 2021, Online since 15 October 2021, connection on 18 September 2024.
- Maingueneau. D., *Analyser les textes de communication*. 2016, Armand Colin.
- Maingueneau. D., *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin. 2014
- Paveau. M-A., *L'analyse du discours numérique*. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris, Hermann Éditeurs, 2017.
- URL: http://journals.openedition.org/teoros/10710
- Violier. P et Lazzarotti, Tourisme et patrimoine. Un moment du Monde. 2007, Angers, Presses universitaires d'Angers.

Yanoshevsky. G, « Introduction : les discours du tourisme, un objet privilégié pour l'analyse du discours », Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 27 | 2021, mis en ligne le 14 octobre 2021, consulté le 18 septembre 2024. URL : http://journals.openedition.org/aad/5425 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aad.5425

La délimitation du technolecte « typique » des employés de la mécanique automobile

Hicham MAHTANE & Mohammed JAMAI
Laboratoire Linguistique et Référentiels Culturels
Faculté des Sciences Semlalia Université Cadi Ayyad

Résumé

Cet article a pour objet de décrire une réalité langagière liée à un domaine bien déterminé de l'activité humaine, en l'occurrence, le technolecte des employés de la mécanique automobile. Il s'agit d'une étude qui comporte des aspects empiriques émanant d'une observation faite dans des ateliers au sein de la ville de Kénitra où les employés, dans leurs styles de communication, jonchent leurs productions langagières d'expressions technolectales et parsèment leurs discours de termes techniques. Au sein de ces ateliers de la mécanique générale, nous avons constitué un corpus dans la mesure où il reproduit des échanges verbaux entre informateurs, pendant l'exercice de leur métier. Suite à une observation directe et des entretiens semi-directifs, nous avons constaté que les employés recourent à des usages lexicaux et discursifs assez riches et diversifiés, propres aux activités de productions mécaniques de biens et de services où le français est utilisé comme une variété orale dans une situation de travail et qui correspond à une nécessité de communication.

Mots-clés : Technolecte, mécanique générale, domaine, ateliers, activité humaine.

Introduction

Dans des situations de communication effectives, la fonction primordiale des usages lexicaux et discursifs est d'assurer la communication entre les membres d'une communauté linguistique donnée et de déterminer leur catégorie sociale comme appartenant à tel ou tel domaine et contexte. Ainsi, des investigations linguistiques se sont intéressées aux parlers des domaines de l'activité humaine.

Le domaine de la mécanique automobile, qui fait l'objet de notre recherche, est un domaine technique qui se caractérise par son extraordinaire richesse lexicale. Laquelle richesse terminologique contribue largement à élaborer un ensemble langagier spécifique à ce domaine : le technolecte.

Puisqu'il est un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, le technolecte peut être appréhendé comme un comportement professionnel relatif à l'accomplissement d'une ou d'un ensemble de tâches car il est propre à un domaine de l'activité humaine.

Dans le comportement des employés, le technolecte est dans toute la pratique langagière du quotidien des personnes, il prédomine dans les styles communicatifs et dans les attitudes interactionnelles des employés. Dans leurs styles de communication, les employés jonchent leurs productions langagières d'expressions technolectales et parsèment leurs discours de termes techniques. Pour les employés, connaître le français permet d'être proches des personnes importantes, d'exprimer des besoins, de rédiger des rapports, de s'attribuer plus de missions, d'exprimer ces compétences techniques … Néanmoins l'usage de cette langue dans leur domaine laisse voir un manque de compétence, une performance confondue. Pour bien cerner la recherche, nous avons retenu les questions suivantes :

- Comment le technolecte se manifeste-t-il entre les employés dans un atelier ?
- Quelle est la nature du technolecte, des pratiques langagières et de la communication technique en usage entre les employés dans un atelier ?
- Quelles sont les compétences technolectales qui font défaut chez les employés des ateliers de la mécanique ?

Ainsi, il est question ici de tenter de procéder à l'examen de quelques conversations à l'enceinte des ateliers de la mécanique automobile, choisissant des exemples jugés pertinents et représentatifs.

Afin de proposer une architecture de cet article, nous allons procéder à la définition du technolecte.Sera ensuite présenté, brièvement, le point d'enquête, la méthodologie adoptée et le corpus. En deuxième lieu, nous allons nous pencher sur l'analyse du corpus. Et enfin, nous clôturerons ce travail par des conclusions et perspectives.

1. Le technolecte : essai de définition

Le technolecte, qui est lié à la sociolinguistique et au concept de la communauté linguistique, se subdivise en deux unités lexicales : l'élément *techno*, qui réfère à un domaine de spécialité, en priorité technique, et l'élément *lecte*, un ensemble de traits linguistiques différenciés constituant une structure. Egalement, le technolecte n'est pas synonyme de terminologie ou de jargon. Bien qu'il contienne le niveau lexical, il ne peut y être réduit (Messaoudi2002 : 54). Il englobe aussi des usages discursifs; il s'agit bien d'usageslinguistiques, aussi bien écrits qu'oraux spécifiques, propres à un groupe professionnel, agissant dans un domaine spécialisé.Pour donner plus de détails dans le but de définir le terme Messaoudi (2003 : 174) précise que *« dans les interactions verbales, les membres d'une communauté, disposent d'un répertoire plus ou moins vaste de variétés linguistiques. Ils ajustent leur conduite langagière selon différents paramètres : l'interlocuteur, la situation et le domaine. Les domaines renvoient aux sphères de l'activité humaine. Ils peuvent caractériser une situation ordinaire de la vie quotidienne ou spécialisée, dans un laboratoire, une salle de cours, un atelier de mécanique automobile, une clinique, un*

tribunal, etc. Ils participent d'une communication à caractère fonctionnel et conduisent, au sein d'une communauté linguistique donnée, à l'élaboration d'ensembles langagiers spécifiques que nous désignons par "technolectes" ».

Claude Hagège (1982)[1], qui a été l'un des premiers à utiliser ce terme, le définit comme étant un ensemble de désignations spécifiques d'un certain domaine de l'activité humaine: sciences et leurs applications (par exemple, biologie et médecine, chimie et pharmacopée, etc.), arts, vie politique etadministrative, économique et sociale…[2]. Selon le même auteur, le technolecte idéal doit être :

> « - *normalisé, c'est-à-dire admis par tous les utilisateurs du technolecte concerné ;*
>
> - *monosémique ou univoque, c'est-à-dire les mots n'ont, dans tous leurs emplois au sein du technolecte, qu'un seul sens ;*
>
> - *non connoté, c'est-à-dire ne pas s'associer d'images et représentations connexes ».*

Michel Dubesset (1991)[2], dans son article « A propos de terminologie » définit, lui aussi, le technolecte comme terme technique qui doit satisfaire plusieurs critères résumés dans laformule : « *le technolecte idéal doit être monosémique, univoque, non connoté, normalisé et prescriptif*. », tout en évoquant la possibilité d'ajouter la propriété d'être « *euphonique* ».

Nous pourrions insister sur le fait que le terme de technolecte a pour fonction d'assurer la communication spécialisée entre les membres d'une communauté linguistique donnée ; de même, il reflète une certaine reconnaissance identitaire des interactants lors d'une interaction verbale dans un domaine de spécialité et présente l'avantage d'englober tous les usages linguistiques des domaines spécialisés, qu'ils soient normalisés ou non, écrits ou oraux, savants ou populaires, traditionnels ou modernes, techniques, scientifiques ou technologiques.

2. Description de l'enquête

Afin de réaliser cette étude nous avons entrepris de travailler sur le technolecte de la mécanique automobile, in situ. Il s'agit d'un « espace urbain n'est pas pensé d'un point de vue neutre, indifférencié, mais comme espace pour quelqu'un, c'est-à-dire du point de vue de ceux qui s'y déplacent, y rêvent, y agissent, y parlent…sensibles au statut de l'expression, ces démarches ouvrent un large éventail de questions : qu'est-ce qui est perçu, qu'est ce qui fait signe,

1 Claude Hagège, « Voies et destins de l'action humaine sur les langues » in : La réforme des langues, Hambourg, Buske, 1982, pp. 11-67.

2 Michel Dubesset, Revue : « traitement du signal »-A propos de terminologie, 1991, volume 8, n°4

qu'est-ce que le lieu évoque, qu'est-ce qu'il mobilise comme comportements, comme rencontres, comme types de sociabilité, comme imaginaire ? » (Grosjean et Thibaud, 2001 : 07). En effet, notre enquête a été réalisée dans plusieurs ateliers à la ville de kénitra dans le but de voir si les termes utilisés dans les différents « garages » sont les mêmes ou s'ils varient d'un endroit à un autre.

Les ateliers coiffent des patrons et un bon nombre d'employés dont plusieurs parmi eux ont exercé le métier de la mécanique presque plus de trente ans. La majorité de ces employés sont illettrés, mais, ils maîtrisent savamment leur travail ; ils ont appris leur métier sur le tas ; sauf quelques jeunes qui ont subi une formation académique dans le domaine. Ils étaient techniciens de la mécanique automobile, lauréats de l'Institut Supérieure de la Technologie Appliquée (ISTA).

Selon nos observations premières, les ateliers de la mécanique reçoivent une clientèle très vaste et très variée ce qui contribue à la mobilisation d'un technolecte qui se manifeste à travers un mélange fréquent entre l'arabe marocain et le français. Ainsi, il ne se passe pas une minute sans entendre un code-switching ou un code-mixing qui résonnent l'oreille de l'observateur. Cet usage est devenu l'apanage de ces mécaniciens, semble intuitivement assimilé par ces derniers sans se rendre compte qu'ils empruntent des mots (des objets, outils, actions … etc.) à la langue française.

3. Méthodologie

Dans cette recherche, nous avons opté pour une méthodologie qualitative qui traite des aspects verbaux des individus et de leur comportement langagier. Pour ce fait, nous avons choisi de procéder par deux méthodes de recherche qualitatives, l'observation de ce qui se passe au sein des ateliers dans un climat d'entente et un entretien individuel semi-directif.

Etant donné que l'observation est une question pratique, méthodologique et théorique incontournable dans le champ de l'analyse du travail ou plus largement dans les sciences de l'homme, la collecte de données s'est opérée essentiellement en situation de travail et par observation directe qui consiste à observer un objet directement perceptible. La phase exploratoire de notre recherche s'est déroulée sur environ un mois dans le but de nous familiariser avec le terrain considéré et afin de gagner la confiance des employés. Mais il est nécessaire de revenir brièvement sur les semaines qui la précèdent : l'origine de notre recherche remonte à Novembre 2021.

Si la phase exploratoire d'observation directe nous a permis de comprendre et de construire le cadre de notre recherche, c'est en entretien nous avons collecté les éléments nombreux et très riches. Ainsi, après l'objet d'une analyse plus formelle. Ainsi, Après avoir débroussaillé le terrain, nous avons commencé à noter directement tous les échanges verbaux entre les divers mécaniciens des ateliers en situation de travail ou encore entre le client et le

mécanicien, ceci d'une part ; et d'autre part nous avons pu poser directement des questions de temps à autre, pour ne pas empêcher le mécanicien de se concentrer sur les tâches qui lui sont confiées.

4. Présentation du corpus

L'objectif du corpus n'est pas certes de travailler sur la représentativité quantitative du corpus mais au contraire sur sa qualité. Le corpus que nous avons collecté touche essentiellement le technolecte utilisé par des garagistes dans des ateliers de la mécanique automobile à Kénitra.

Pour le choix de nos répondants nous avons opté pour la méthode de l'échantillonnage à choix raisonné. Cette méthode s'inspire des jugements du chercheur pour la sélection des éléments de l'échantillon. La méthode des choix raisonnée donne d'aussi bon résultat que la méthode probabiliste quand il s'agit d'échantillons réduits (Thiétart et al, 1999). Quoi qu'il ne soit pas exhaustif, notre corpus constitue un échantillon représentatif dans la mesure où il reproduit des échanges verbaux entre les informateurs, pendant l'exercice de leur métier.

Il est à souligner que les personnes ressources sont toutes de sexe masculin. Quant à leur âge, il oscille entre 20 et 59 ans avec une expérience de travail dans la mécanique générale entre 8 et 43 ans de service. Nous nous sommes intéressé aux unités lexicales et discursives en focalisant notre attention sur les appellations des objets et certaines actions.

Après avoir achevé le dépouillement du corpus, il s'est avéré nécessaire de le classer, d'une façon rigoureuse, selon les formes des lexies technolectales. Ainsi, partant de ce postulat, nous avons entrepris de catégoriser notre corpus :

Echantillon 1 : En ce qui concerne cet échantillon, il a été recueilli dans des ateliers au centre de ville de kénitra, précisément aux quartiers : Jardin du cadi, Afca, Saknia. Ces ateliers sont gérés par des patrons et des employés, ayant en 12 et 56 ans, peu scolarisés (entre 1ère année primaire et 1ère année collège). Ils sont spécialistes dans la mécanique générale.

a/ <u>Lexies simples</u>

Terme recueilli	Equivalent en français
Smizāt	Les chemises
Lbistōnāt	Des pistons
Sagmāt	Les segments
lbinyowāt	Les pignons
llakṣāt	Les axes
Lžo	Le jeu
Lamōn	La meule
Lpōli	La poulie
rezerfwar	Le réservoir
lppaṣtiya	La pastille

[…]

b/ Lexies composés par figement : Nom + d + Nom

Lexie recueillie	Equivalent enfrançais
filtr-d-rriħ	Filtre à air
lkolektōr-d- šapmo	Le collecteurd'échappement
ddisk-d-lfrān	Disque du frein
tiyo d rrotōr	Tuyau du retour
lari-d-wil	L'arrêtd'huile

c/ Lexies composés par figement : Nom + adjectif

Lexie recueillie	Equivalent enfrançais
môtissōr-drōlik	Amortisseurhydraulique
tornofismirikan	Tournevisaméricain
motərlōrmān	Moteur normal
mašaryɛn	Marche arrière

[…]

d/ Lexies composés soudées :

Lexie recueillie	Equivalent enfrançais
fisblatini	Vis platiné
swiglaṣ	L'essuie-glace
kassoppap	Cache soupape
pamōr	Le point mort

[…]

d/ Lexies figées par disjonction du déterminant « de » :

Lexie recueillie	Equivalent enfrançais
jwankilās	Joint de culasse
šɛndistribisyô	Chaîne de distribution
fištrafay	Fiche du travail
zayt-lfrān	L'huile du frein

[…]

Echantillon 2 : Pour ces données, elles ont été recueillies aux quartiers : Mimosas, La villehaute et Ouledoujih. Il s'agit des conversations, entre clients et mécaniciens, qui ont été observées au sein des ateliers de la mécanique générale.

- Première conversation :

- Client : lmotər sxan lħarāra katlaç w kanzid bzaf dyallma w makaybxich ydimari

[*Le moteur chauffe, la température augmente, J'ajoute beaucoup d'eau mais il (le moteur) ne peut pas continuer à fonctionner*].

- Employé : Baš maysxõch w yaxdam mazyān xaṣo culaṣ mazyān, xaṣo rodi sopap w xaṣ trakab jã ždid.

[*Pour fonctionner bien, il (le moteur) lui faut une bonne culasse. Il faut bien roder les soupapes. Il faut monter un joint neuf*].

- Deuxième conversation :
- Employé : dart amarš lmotər [*J'ai fait à marche pour le moteur*].
- Patron : šno lmoškil [*C'est quoi le problème*].
- Employé : dar zit mçalat gazwal [*Il a fait l'huile avec le gasoil*]
- Patron : Safi hadši [C'est tout]
- Employé : dart šaryotaž dyal lakṣ [*J'ai fait le chariotage de l'axe*]

- Troisième conversation :
- Employé 1 : maħtaž laklɛ [*J'ai besoin de la clé telle*]
- Employé 2 : hahowa ara liya lpans [*La voilà, passe-moi la pince telle*]
- Employé 1 : blati nšad mçak [*Mais attends que je tienne avec toi*]
- Employé 2 : aži baš nwarik ši ħaža [*Oui viens que je te montre un truc là*]
- Employé 1 : kant çadi ngolhalik [*J'allais te demander ça*]

e. <u>Polysémie technolectale</u>

- *Lkartɛr* [le carter] est perçu comme :
- Organe du moteur pour le mécanicien motoriste.
- Récipient métallique pour le soudeur.
- Couvercle métallique qui protège d'autres pièces pour le tourneur.

- *Sɛn* [la chaîne] est perçue comme :
- Courroie de transmission pour le mécanicien motoriste.
- Câble métallique pour le conducteur de véhicule de manutention.
- Suite de pièces métalliques pour le tourneur.

- *Lkõdwi* [le conduit] est perçu comme :
- Tuyau transparent et de petite section pour le mécanicien motoriste.

- Tuyau non transparent et de petite section pour le diéséliste.
- Durite pour l'aide mécanicien.
- Flexible pour l'hydraulicien.

• *Silandr* [le cylindre] est perçu comme :

- L'organe qui loge le piston pour le mécanicien motoriste.
- Elément métallique creux pour le tourneur.

• *Ddisk* [Le disque] est perçu comme :

- Garniture de l'embrayage pour le mécanicien.
- Pièce métallique circulaire pleine pour le tourneur.

[…]

5. Analyse de données

D'emblée, nous remarquons que les mécaniciens ont leur propre parler pour agir et interagir. Toutefois, nous constatons que toutes les unités technolectales relevées dans notre corpus sont empruntés à la langue française, prenons à titre d'exemple des lexies simples ou composées comme : « šmizāt » pour (les chemises) ; « lbistōnāt » pour (les pistons) ; « sagmāt » pour (les segments) ; « filtr-d-rriħ» pour (un filtre à air) ; « lkolektōr-d- šapmo» pour (le collecteur d'échappement) ; « ddisk-d-lfrān» pour (le disque du frein), « fisblatini »(le vis platiné) ; « swiglas » pour (l'essuie-glace) ; « kassoppap » pour (un cache soupape), ou encore des Lexies figées par disjonction du déterminant « de » tel que : « jwankilās» pour (le joint de culasse) ; « šɛndistribisyô» pour (la chaîne de distribution) ; « fištrafay » pour (la fiche du travail). Excepté les mots suivants, qui ne figurent dans les échantillons au-dessus : [ABS], système de freinage, sigle emprunté à l'allemand, les mots [kaxxa, kollata] qui signifient respectivement « La boîte à vitesse et la culasse » sont empruntés à l'espagnol et le mot [bag] qui signifie « sac » est emprunté à l'anglais. Tous ces emprunts lexicaux aux différentes langues s'adaptent et s'intègrent parfaitement au parler usuels des mécaniciens de l'automobile qui est l'arabe marocain. Par conséquent, cette appropriation subit des transformations et respecte les règles et les structures de la langue d'accueil, en l'occurrence l'arabe marocain.Il était question également dans notre corpus de cerner la nature du technolecte et de la communication dans les ateliers tout en dégageant les spécificités et les aspects linguistiques du technolecte en usage. Pour ce faire, nous avons procédé à l'examen de conversations entre employés et clients dont nous avons choisi l'exemple de l'échantillon «2» que nous avons jugés pertinents et représentatifs.

Dans l'extrait, enregistré dans un atelier de la mécanique générale, et qui représente un prototype de communication vive dans une situation d'une panne d'une voiture entre un employé et un client, on a pu observer ici, le contraste entre les styles langagiers des deux partenaires de conversation.

Les unités lexicales, qu'emploie le mécanicien, ont une signification spéciale dans cette situation (les conditions de fonctionnement du moteur) ou même une signification spécialisée en générale (il y a une méthode technique de réglage des soupapes, et des caractéristiques fonctionnelles de la culasse et du joint de la culasse). En revanche, les expressions utilisés par le conducteur (moteur, température, eau…), il y en a très peu, font partie du langage quotidien et ne sont pas spécialement adaptés à la situation concrète. Nous ajoutons que les caractéristiques du style du mécanicien sont l'emploi des expressions exprimant l'obligation (il faut que, on doit …). La manière dont le mécanicien parle, et c'est ainsi que parlent d'ailleurs les employés des ateliers, est considérée comme langage d'action ou le langage qui accompagne l'action. Le mécanicien se montre opérationnel. Son discours a pour noyau un technolecte d'action et de réalisation.

En examinant la deuxième conversation de l'échantillon « 2 », nous remarquons que l'employé utilise des termes passe-partout, comme exemple :

* *Faire* pour : *mettre, effectuer, mélanger, poser, monter, terminer…*:
* *J'ai fait à marche pour le moteur* au lieu de *j'ai mis le moteur en marche*.
* *Il a fait l'huile avec le gasoil* au lieu de *il a mélangé le gasoil avec de l'huile*.
* *J'ai fait le chariotage de l'axe* au lieu de *j'ai terminé de charioter l'axe*.

Nous pouvons avancer que ces éléments stylistiques font partie de différents styles communicatifs qui sont typiques respectivement du travail des mécaniciens et qui peuvent être considérés comme représentatifs des mondes sociaux de ces employés au sein de l'atelier. Dans la majorité des cas ses propos déclenchent des discussions techniques où on démontre, on argumente, ou apporte de nouvelles informations et enseignements techniques. On est alors dans une situation du sérieux loin des médisances et des cancans. Ces interactions technolectales ont deux effets: elles font que chaque interactant se sent valorisé parce qu'il a pris part aux préoccupations des autres alors que rien de plus frustrant pour une personne que d'être considérée comme un récipient vide, et elles constituent une ébauche d'une intégration dans la culture de l'atelier, l'exemple de la troisième conversation de l'échantillon « 2 » est illustrant.

Finalement, lors de notre recherche, nous avons trouvé que la polysémie technolectale est active aussi bien en contexte que hors contexte. Ainsi, les substantifs : *carter, conduit, chaîne, cylindre, disque* … saisis en contexte

mécanique large, sont comme beaucoup d'autres termes ambigus.Ainsi, la terminologie foisonnant de mots de spécialités, au sein du technolecte mécanique, un même référent en usage dans le milieu de travail est susceptible de recevoir plusieurs appellations, plus ou moins en concurrence, et réciproquement, une appellation peut couvrir plusieurs référents.

Conclusion

Nous avons rendu compte de la manifestation du technolecte dans les ateliers de mécanique et de la manière dont il y prend place. Nous avons abouti à l'idée qu'il n'y a pas d'Homme ni de relation ni d'activité ni même de lieu qui ne soit pas concerné par le technolecte.

Nous avons effectivement délimité le technolecte des mécaniciens pour cerner le langage typique des employés afin d'en dégager les spécificités et les aspects linguistiques. Nous avons entretenu cet acte en mettant l'accent sur des lexies comme étant des unités technolectales empruntées à la langue française. De cela, il paraît clairement, à travers le corpus constitué, que la langue française a une présence importante dans les pratiques langagières des garagistes, de la mécanique automobile à Kénitra. Puis, une analyse des interactions des mécaniciens, au cours du travail, avec des clients et également entre eux, qui constituent l'ensemble des spécificités du technolecte de cette mécanique. Ce dernier est surtout adapté aux situations de communication. Les employés choisissent leurs registres technolectaux selon qu'ils sont dans une situation avec un pair, en présence d'un responsable, face à un problème, face à un client… Le technolecte est encore des relations, surtout professionnelles, entre les employés. Nous avons évoqué vers la fin que ce technolecte est caractérisé aussi par une ambiguïté qui émane de la polysémie de ses unités.

Arrivés là, nous voyons que quelles que soient les données situationnelles du travail dans un atelier de la mécanique générale, une intervention sociolinguistique est à prescrire.

Etant donné que le traitement linguistique du technolecte de cette mécanique a révélé toute une richesse lexicale, nos résultats ne pourraient pas être généralisés compte tenu des limites quantitatives et spatiotemporelles de l'enquête. Ainsi, cette étude de ce genre pourrait avoir des prolongements par l'observation du fonctionnement de ce technolecte dans d'autres régions au Maroc, au Nord aussi qu'au Sud.

Bibliographie

- DUBESSET Michel, « traitement du signal »-A propos de terminologie, 1991, volume 8, n°4
- GROJEAN Michèle et THIBAUD Jean-Paul,*L'espace urbain en méthode*, Editions Parenthèses, 2001.
- HAGEGE Claude, « Voies et destins de l'action humaine sur les langues » in : La réforme des langues, Hambourg, Buske, 1982.
- MESSAOUDI Leila, *Etudes sociolinguistiques*, éd. Okad, Rabat, 2003.
- MESSAOUDI Leila, *Le technolecte et les ressources linguistiques*, Revue *Langage et Société*, Paris, MSH, 2002
- THIÉTART Raymond.Alain, «Méthodes de recherche en management», Édition Du nod, 1999.

Sémiotique du texte et sémiotique sociale

Youssef EL-HFIRA
FSJES SOUISSI - UM5 RABAT

Résumé

Les étiquettes d'identité indiquent l'appartenance à un groupe. Au sein de cette appartenance, les personnes communiquent entre elles. Ils utilisent des badges et des emblèmes qui révèlent leur identité. En fonction des situations et des circonstances.

La langue est l'élément de base de la pensée, c'est l'élément qui assure le maintient l'unité et la cohésion de la société en remplissant son rôle de lien entre les générations, en révélant les coutumes et les niveaux culturels de la société. Elle est avant tout un phénomène collectif, n'est pas héréditaire, non seulement parce qu'elle est un moyen de communication entre les personnes, mais aussi parce qu'elle permet au locuteur de se situer dans le tissu social.

Le principe d'intégration épistémologique est une caractéristique importante des sciences humaines et sociales en général et de la sémiotique sociale en particulier. L'étude de la sémiotique sociale identifie les options instables et disponibles pour la communication sur la base de la sémiotique, qui est centrée sur les signifiants qui circulent et se produisent continuellement dans les contextes sociaux et culturels par association avec d'autres options, en raison de leur adaptation continue aux interactions sociales.

Mots clés : identité, social, sémiotique, langage, communication

Abstract

Identity labels indicate membership of a group. Within this group, people communicate with each other. They use badges and emblems that reveal their identity. Depending on situations and circumstances.

Language is the basic element of thought, it is the element that maintains the unity and cohesion of society by fulfilling its role as a link between generations, revealing the customs and cultural levels of society. Language is above all a collective phenomenon, and is not hereditary, not only because it is a means of communication between people, but also because it allows the speaker to situate him or herself in the social fabric.

The principle of epistemological integration is an important feature of the humanities and social sciences in general, and of social semiotics in particular. The study of social semiotics identifies the unstable options available for communication on the basis of semiotics, which focuses on signifiers that circulate and occur continuously in social and cultural contexts by association with other options, due to their continuous adaptation to social interactions.

Keywords : social, semiotics, language, identity, communication

Introduction

Savoir écrire ce n'est pas suffisant pour dire qu'on maîtrise sa langue, cependant tout texte qui a un goût et un style, un texte plein d'émotions, de métaphores, d'images et de raisonnement, est un texte esthétique. Ce qui explique que la stylistique est une discipline qui étudie les particularités d'écriture d'un texte.

Issue de la rhétorique et de la linguistique, Connue depuis plus de deux siècles, la linguistique est une science qui s'intéresse au langage humain en général, sans faire de distinction entre une langue et une autre, et qui regroupe un ensemble de sciences diverses. La science du langage en général continue à se développer au fil du temps, ce qui est étroitement lié aux mouvements du corps, et il convient de noter que la langue des signes est considérée comme l'une des langues les plus importantes à laquelle le monde entier a accordé une grande attention.

De Saussure a formulé la problématique de la linguistique en critiquant les études antérieures qui concevaient la fonction de la langue comme un mécanisme de conservation des textes sacrés ou comme un mécanisme historique, sans la considérer dans sa fonction de communication au sein de la société humaine.

Les êtres humains sont des êtres sociales par nature et ne peuvent pas vivre seuls, car ils sont toujours en interaction avec leurs autres, par le moyen de le langage. Selon Claude Lévi-Strauss, l'être humain est un être linguistique par excellence, et ce qui le rend unique et particulier, c'est sa possession du langage. Il considérait la langue comme le phénomène culturel par excellence, la marque distinctive de la culture par rapport à la nature. En effet, c'est par l'apprentissage de la langue que nous apprenons la culture et les coutumes d'une société. La langue est le principal moyen de communication, d'échange d'idées et de transmission d'idées d'une génération à l'autre.

La langue est l'un des phénomènes humains les plus complexes, car il s'agit d'un système de symboles porteurs de différentes significations, elle est l'un des moyens les plus importants utilisés pour accéder à la culture, à la structure sociale des personnes et la construction de la société. Et pour participer fondamentalement et efficacement à la détermination de l'identité collective du groupe humain qui la parle, ce qui confirme l'existence d'une relation entre la langue et la société, car elles sont les deux faces d'une même pièce, il n'y a pas de société sans langue et pas de langue sans société.

La langue est l'élément de base de la pensée, c'est l'élément qui assure le maintient l'unité et la cohésion de la société en remplissant son rôle de lien entre les générations, en révélant les coutumes et les niveaux culturels de la société. De sa part De Saussure a mis l'accent sur la fonction la plus importante en linguistique, où l'interne (le moi langagier) prime sur l'externe (la société, la

religion, la culture, la politique, l'économie et la philosophie). Du fait que la linguistique comporte des sections principales qui traitent d'une série de caractéristiques propres à la langue et qui se complètent mutuellement.

Notre objectif dans cette recherche c'est tenter d'expliquer la création de sens en tant que pratique sociale.

De ce fait notre problématique s'impose comment la langue participe dans la pratique sociale, Comment préserver ou transformer les sociétés et les cultures et les liens traditionnels entre le signifiant et le signifié ?

C'est pour ça notre objectif est de décortiquer les pratiques significatives dans des contextes sociaux et culturels spécifiques, c'est pour cela nous allons adopter une approche analytique systémique.

Dans une première partie nous aborderons le phénomène linguistique et sa fonction humanitaire et dans une deuxième partie la sémiotique sociale et les langues.

I. Le phénomène linguistique et sa fonction humanitaire

La recherche d'un système linguistique symbolique capable d'expliquer l'histoire de l'action sociale, ses relations entrelacées dans l'environnement vécu et ses réflexions culturelles sur la personnalité humaine et la structure de la société, exige de dériver les structures philosophiques de la réalité physique et de trouver des symboles cognitifs en contact direct avec la vie sociale.

Depuis l'Antiquité, les penseurs et les philosophes ont donné une grande importance à l'interaction de différentes sciences et connaissances pour identifier la nature du langage humain, définir ses fonctions dans la vie sociale et déterminer ses relations. Ainsi, ils ont discuté la complexité de ses enjeux.

En effet, la langue n'a pas toujours été un sujet réservé aux études linguistiques spécialisées, mais plutôt un sujet partagé par divers domaines de connaissance, y compris les sciences juridiques et philosophiques, les autres sciences humaines, les sciences naturelles et abstraites, la médecine et d'autres encore. Elle est avant tout un phénomène collectif, n'est pas héréditaire, non seulement parce qu'elle est un moyen de communication entre les personnes, mais aussi parce qu'elle permet au locuteur de se situer dans le tissu social. Elle est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de relation naturelle entre les mots et leurs connotations, autrement dit, la relation entre le signifiant et le signifié n'est pas naturelle, ce qui indique que c'est ce qui s'est installé dans une société particulière et ce sur quoi la communauté linguistique s'est mise d'accord.

Les spécialistes s'accordent que le langage est de nature humaine, c'est un système de symboles phonétiques et de signes qui sont utilisés pour indiquer certains concepts, et c'est un moyen de communication. Cependant l'analyse stylistique d'un texte repose sur l'étude du vocabulaire, des figures de

rhétorique, de la syntaxe, du ton tout en conciliant forme et fond. Une approche méthodique en stylistique permet donc de s'interroger sur l'esthétique, la poétique et les lieux de sens qui caractérisent le texte littéraire afin de saisir sa structure, sa construction et de dégager sa vision du monde.

Sur la base de l'analyse de Chomsky le langage est l'une des caractéristiques de l'espèce humaine, le langage entre dans la pensée et l'action, ainsi que dans les relations sociales. Il a une fonction expressive qui comprend l'expression d'idées et d'autres processus mentaux simples et complexes que les êtres humains veulent exprimer, le langage n'est rien d'autre qu'un miroir sur lequel se reflète la pensée, car il est le moyen de collecter et d'exprimer des idées.

De sa part Goggins a souligné que le langage, dans son développement initial, a été utilisé à des fins de communication[1], ce qui l'a amené à définir les fonctions du langage en trois éléments de base, à savoir :

Le langage comme moyen de compréhension.

Le langage en tant qu'outil industriel qui aide à penser.

Le langage en tant qu'outil qui contribue efficacement à l'enregistrement et à la référence des idées.

Nous soulignons alors que la relation entre la langue et la société est profondément enracinée et difficile à éliminer, car sans la langue, les humains ne pourraient pas vivre dans leur société et s'adapter à ses membres. Et la linguistique contemporaine, avec le structuralisme, a cherché à réaliser l'indépendance de la linguistique par rapport à la logique, à la philosophie, et la critique littéraire et d'autres sciences concernées par l'étude du langage humain et des langues naturelles.

Les multiples questions posées par le langage, liées aux niveaux de production, de compréhension, de lecture, d'écriture et aux systèmes mentaux qui y sont associés, requièrent les efforts combinés des spécialistes des domaines cognitif-intellectuel et comportemental-expérimental. Il ne fait aucun doute que cette collaboration interdisciplinaire permettra de comprendre, d'expliquer, puis d'aborder certaines de ces questions, et de construire une conceptualisation globale qui prenne en compte tous les facteurs impliqués et les aborde sous différents angles.

Ce qui nous incite à rechercher les points de rencontre entre l'identité et la langue, étant donné que la langue est la première constante de l'identité sociale, puisqu'elle est l'élément central qui fait qu'un certain groupe possède des caractéristiques et des traits différents des autres groupes, et ce parce que la

[1] محمود السعران، اللغة والمجتمع رأى ومنهج، (الاسكندرية، ط2، 1963)، ص14

langue est fortement liée à l'identité humaine, puisqu'elle est le vaisseau qui préserve son histoire et son patrimoine.

Dans le cadre de la considération de l'identité comme une question linguistique à la base, et sur cette base, le phénomène de l'identité est compris comme un phénomène linguistique, par conséquent, la langue est considérée comme un moyen de préserver l'identité et sa principale composante, soulignant le lien étroit entre l'identité et la langue, car elle est l'organisatrice du mode de vie des individus et des groupes.

Sans la langue, les sociétés ne peuvent pas exprimer leur identité, car la langue définit comment une identité se différencie des autres identités. La société est un langage symbolique qui s'incarne dans l'être humain en esprit et en forme. Cette incarnation conduit à l'incarnation des valeurs éthiques et des normes civilisationnelles dans l'existence de la société et de la fonction humaine, ce qui donne à l'analyse rationnelle un large espace pour consolider les sentiments et les relier aux conditions environnementales.

Selon la théorie de Jakobson, la langue n'est rien d'autre qu'un support d'idées et de contenus, au sein duquel se trouve le processus de production de la connotation communicative entre l'émetteur et le récepteur, transformant ainsi les comportements et les actions dans le cadre des exigences de la langue et de ses transformations[1].

La communication à un moment donné n'est pas statique comme le suggère le modèle de Jakobson sur les fonctions de la langue, car la phrase n'est pas un mot mais un acte linguistique et une attitude à l'égard d'une certaine réalité et transmet les expériences des locuteurs. Si la science est l'organisation et la signification du monde naturel, les lois sociales sont l'organisation et la signification de la société. Les signifiants de ces lois sont des individus, des groupes ou des relations. Cependant, l'être humain est à la fois signifiant et signifié, la vie sociale dans lequel chaque individu joue son propre rôle : Le père, l'oncle gardien, le bon fils, l'ami fidèle... La marque sociale est souvent un signe de participation au sens. L'individu exprime son identité et son appartenance au groupe, et déclare et définit cette appartenance.

L'expérience sociale, comme l'expérience scientifique, a une double manifestation logique et émotionnelle. Les signes qui indiquent la position de l'individu ou du groupe dans les hiérarchies politiques, économiques et institutionnelles et leur organisation relèvent de la logique, tandis que les signes qui expriment les émotions et les sentiments que l'individu ou le groupe éprouve à l'égard d'autres individus ou groupes relèvent de l'émotion.

[1] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية: مقاربة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، الجزائر: بيت الحكمة للنشر والتوزيع، 2012، ص61

Ainsi, il serait légitime d'adopter notre structure, du fait l'analyse de la sémiotique sociale dans une deuxième partie s'impose.

II. La sémiotique sociale et les langues

Depuis l'aube de l'histoire, l'homme interroge les signes à la recherche de sens, l'activité intellectuelle humaine la plus ancienne et la plus vaste, et il est juste de dire que l'homme est un animal sémiotique.

La sémiotique est l'étude des signes, elle s'intéresse à la manière dont nous représentons notre monde à nous-mêmes et aux autres, les humains peuvent communiquer verbalement ou non verbalement, en utilisant des signes, des symboles, des sons ou les moyens qui accompagnent le langage pour délivrer un message[1].

La sémiotique s'intéresse à la production et à l'interprétation du sens, et son principe est que le sens résulte de la circulation d'événements, d'actions et d'objets qui fonctionnent comme des signes en relation avec d'autres signes[2].

La sémiotique, en tant que science, est apparue à l'ère postmoderne en réaction aux approches modernistes, en particulier au structuralisme, qui adoptait le principe de l'alignement et se caractérisait par la fermeture, excluant tout ce qui est extérieur au signe, et c'est ce que la sémiotique rejette, car elle s'ouvre à ce qui est au-delà du signe.

Depuis les années 1950, la sémiotique constitue une tradition intellectuelle dans le domaine littéraire qui a enrichi la pratique critique contemporaine. La sémiotique a ouvert de nouveaux horizons aux chercheurs de divers domaines pour aborder la question de la littérature sous de nouvelles perspectives.

Avec son fondateur Grimas, l'École sémiotique de Paris est considérée comme un jalon majeur dans l'histoire des courants de la sémiotique, avec le développement du structuralisme. La théorie sémiotique de Grimas s'appuie sur des mécanismes et des concepts procéduraux dans l'étude de différents textes ; tout outil cognitif est un outil social fonctionnel, qui sert à chercher le sens des choses, à fournir une couverture légitime à l'autorité de la nature humaine sur les relations sociales. La société est donc une histoire et une géographie morale associée aux interactions sociales symboliques, qui sont soumises à la centralité du langage.

La sémiotique sociale est un cadre unique, complet et puissant se concentre sur l'analyse du langage et du sens pour comprendre la société, et sur la société pour comprendre le langage et le sens. Son postulat de base est que le

[1] Louis Hébert, introduction à la sémiotique, Université du Québec à Rimouski, 2018, p 3-5
[2] *Ibid.*

langage et le sens sont nécessaires pour une action efficace. Il est important d'analyser le sens sous toutes ses formes, à travers tous les modes de langage et de pratique.

D'autre part le langage de Strauss prend un caractère nettement " kantien " et l'explication des phénomènes par la construction devient la " condition de possibilité " de ces phénomènes, c'est-à-dire que ce sont les constructions qui imposent leur propre organisation et ordre aux nombreux phénomènes disparates et les rendent possibles. Il est bien connu en linguistique que les modèles linguistiques sont aussi nombreux, Strauss a été influencé par le modèle de Jakobson, un modèle qui a été largement dépassé par les recherches ultérieures en linguistique.

L'humanisme chez Lévi-Strauss affirme que l'esprit humain a une fonction symbolique, il se caractérise par sa capacité à générer plus de fonctions que le monde des signifiants, car l'homme constate que le monde n'est pas suffisamment rempli de sens et que l'esprit contient plus de significations qu'il n'y a de choses dans la réalité. C'est ainsi que Lévi-Strauss parle de la primauté de l'homme sur la nature[1].

Claude Lévi-Strauss insiste sur que les cultures ne sont pas créatives et innovantes lorsqu'elles sont trop isolées et repliées sur elles-mêmes. Mais elles doivent être suffisamment isolées pour pouvoir digérer et assimiler ce qu'elles empruntent à l'extérieur[2]. Il nous conseille de ne pas trop nous isoler et de ne pas trop assimiler. Comme le Japon en tant que grand pays traducteur du monde, il absorbe beaucoup de choses de l'extérieur et en rejette beaucoup, il n'accepte que ce qui correspond à sa nature et à son historique.

L'autre fondateur, Peirce, estime que la sémiotique n'est qu'un autre nom pour la logique dans son sens général[3]. La difficulté de définir la sémiotique provient de la difficulté de définir son objet. La sémiotique n'a pas d'objet propre, elle s'intéresse à tout ce qui relève de l'expérience humaine ordinaire, à condition que ces sujets s'inscrivent dans un processus sémantique. Toutes les manifestations de l'existence humaine quotidienne constituent l'objet de la sémiotique. Le terme sémiotique est associé à l'approche logico-philosophique de Peirce, qui considère que cette science régit toutes les sciences, et que les mathématiques, l'éthique, l'économie et l'histoire ne peuvent être envisagées que d'un point de vue sémiotique.

---

[1] Claude Lévi-Strauss, Questions à l'anti-humanisme, Presses universitaires de Caen, Le Télémaque, 2017/2 N° 52, pages 9 à 14

[2] الأسطورة والمعنى، كلود ليفي شتراوس، ترجمة وتقديم شاكر عبد الحميد، مراجعة عزيز حمزة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد العراق، 1986

[3] Thomas F. Broden, La sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne : Visées, principes et théories du signe, estudos semióticos, http://revistas.usp.br/esse, décembre 2014, p 2-3

La sémiotique nous permet de considérer nos productions culturelles comme des modes d'expression qui offrent des possibilités illimitées pour les processus de communication, sur le plan linguistique, artistique, car la langue naturelle seule ne nous donne plus un accès complet aux significations de la plupart des messages contemporains[1]. Des messages construits par la parole, la musique et l'image, par le geste, la couleur et la bande sonore ; dans un tel mode de texte, la langue incorporée n'est qu'un vecteur partiel de sens.

Nous concluons que la sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne proposent toutes deux une doctrine générale qui vise à décrire les traits fondamentaux des phénomènes en explorant les signes, la signification, la communication et l'action humaine et en prenant en considération des instances collectives aussi bien qu'individuelles[2]. À côté de ces similarités de base, on peut observer des différences significatives entre les deux sémiotiques examinées. La doctrine peircienne privilégie la taxinomie tandis que l'approche greimassienne incorpore une forte composante syntagmatique[3].

Le principe d'intégration épistémologique est une caractéristique importante des sciences humaines et sociales en général et de la sémiotique sociale en particulier. C'est une théorie qui émerge d'elle-même lorsqu'elle est appliquée à des cas et à des questions spécifiques, il englobe ; ainsi, L'anthropologie interprétative, la philosophie des formes symboliques, la sémiotique de la culture, la sociologie, la délibération, la sémiotique de Ferdinand de Saussure et de Roland Barthes, la sémiotique de Charles Sanders Peirce, la sémiotique délibérative de Charles Maurice, la sémiotique sociolinguistique, la sémiotique des langues, la sémiotique des langues.

La sémiotique sociale suggère que ce sont les gens qui font les règles et qu'ils peuvent donc les changer, et la représentation des règles implique que ces règles sont des lois de la nature. Theodoor Jacob "Theo" van Leeuwen un linguiste néerlandais et l'un des principaux développeurs du sous-domaine de la sémiotique sociale, affirme qu'il y a deux limites. Premièrement, tout le monde ne peut pas changer les règles. Pour pouvoir changer les règles, il faut avoir du pouvoir, qu'il s'agisse du pouvoir gouvernemental, ou du pouvoir symbolique. Deuxièmement, il existe différents types de règles et différentes manières de changer les choses. Par exemple, les parents essaient d'inculquer des règles à leurs enfants. Ils peuvent faire respecter ces règles en disant : "Fais ceci parce que je le dis". Ils peuvent aussi inciter l'enfant à réfléchir : "Que se passerait-il

[1] Gunther Kress and Diane Mavers, Social semiotics and multimodal text, In: the research methods in the social sciences, edited: Brigdet SOMEKH and Cathy LEWIN, SAGE Publications, London, first published, 2005, P 172

[2] Thomas F. Broden, La sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne : Visées, principes et théories du signe, estudos semióticos, http://revistas.usp.br/esse, décembre 2014, p 2

[3] I*bid*. p 3

si tout le monde faisait cela ?". Ils peuvent aussi essayer de donner le bon exemple et espérer que l'enfant le suivra. Il en va de même pour les comportements sémiotiques.

Theo Van Leeuwen affirme que passer de la sémiotique générale à la sémiotique sociale, c'est passer du signe à la manière dont les gens utilisent les ressources sémiotiques pour produire et interpréter des sujets et des événements communicatifs, dans le contexte de situations et de pratiques sociales spécifiques. Il affirme que la sémiotique sociale se concentre sur la manière dont les gens organisent l'utilisation des ressources sémiotiques, dans le contexte de pratiques et d'institutions sociales spécifiques, de différentes manières et à différents degrés[1].

Le terme ressources sémiotiques fait référence aux signes utilisés pour signifier quelque chose, qu'il s'agisse de mots, d'images, de gestes ou d'autres expressions, c'est-à-dire de signes produits physiologiquement ou mécaniquement. Ces ressources sémiotiques ont des capacités sémiotiques, qui sont les connotations qu'elles peuvent utiliser, et aucun travail sémiotique n'est nécessairement lié entre les ressources sémiotiques et les capacités sémiotiques, ou entre les expressions sémiotiques de toute nature et les connotations qui leur sont associées.

Conclusion

Il est reconnu que les individus peuvent utiliser les ressources linguistiques pour révéler leur expérience interne et externe du monde, car le langage est un moyen important de transmettre ce qui se passe autour d'eux et en eux.

Si Roman Jakobson a précédemment établi six fonctions centrales du langage : Expressive, affective, poétique, référentielle, viscérale et descriptive. Halliday a identifié trois fonctions descriptives du langage : La fonction intellectuelle, la fonction interpersonnelle et la fonction textuelle, qui se compose à son tour de sous-fonctions : Transition, humeur, évaluation, structure thématique, structure de l'information et cohésion.

C'est pourquoi la sémiotique sociale devient une branche de la sémiotique qui s'intéresse à l'étude et l'analyse qui retrace les dynamiques qui conduisent les systèmes de signes sociaux à exprimer des significations implicites dans le contexte de l'espace social. La sémiotique sociale s'intéresse à l'étude des moyens de construction du sens. Son objectif n'est pas d'analyser la structure des langues ou de décrire leurs règles, mais plutôt d'interpréter ce que les individus veulent dire lorsqu'ils utilisent de multiples moyens linguistiques et ce qu'ils interprètent implicitement dans le contexte.

[1] Theo van Leeuwen, Introducing Social Semiotics An Introductory Textbook, 1st Edition, Routledge, 2005, p3-5

Bibliographie

- Claude Lévi-Strauss, Questions à l'anti-humanisme, Presses universitaires de Caen, Le Télémaque, 2017/2 N° 52
- Gunther Kress and Diane Mavers, Social semiotics and multimodal text, In: the research methods in the social sciences, edited: Brigdet SOMEKH and Cathy LEWIN, SAGE Publications, London, first published, 2005
- Louis Hébert, introduction à la sémiotique, Université du Québec à Rimouski, 2018
- Theo van Leeuwen, Introducing Social Semiotics An Introductory Textbook, 1st Edition, Routledge, 2005
- Thomas F. Broden, La sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne : Visées, principes et théories du signe, estudos semióticos, décembre 2014
- الأسطورة والمعنى، كلود ليفي شتراوس، ترجمة وتقديم شاكر عبد الحميد، مراجعة عزيز حمزة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد العراق، 1986
- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية: مقاربة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، الجزائر: بيت الحكمة للنشر والتوزيع، 2012
- محمود السعران، اللغة والمجتمع رأى ومنهج، الاسكندرية، ط2، 1963.

La Persuasion dans le discours public à travers la Rhétorique : Cas de l'émission française « On n'est pas couché »

Nissrine EL HARIRI
LIMPACT- FLSH Marrakech
Université Cadi Ayyad, Maroc

Résumé

Dans un monde gouverné par la technologie, évoluée pour devenir l'une des puissantes armes de la persuasion. L'audiovisuel tient un rôle primordial dans la création des idées et opinions publiques comme en témoigne l'émission « *On n'est pas couché* ». Cet article examine la persuasion dans le discours public à travers les techniques rhétoriques dans l'émission, en se basant sur les trois piliers fondamentaux de la rhétorique qui sont : l'ethos, le pathos et le logos. L'analyse met en évidence comment ces trois derniers interagissent pour influer l'auditoire. De plus, combinés aux figures de style telles que la métaphore et la répétition, ils intensifient l'impact du discours. Egalement, l'article explore la structure du discours et l'éthique de l'utilisation de ces techniques rhétoriques. A travers des exemples concrets de l'émission, il démontre que cette dernière ne se limite pas simplement à informer mais à façonner l'opinion publique en l'engageant dans son terrain dynamique de persuasion.

Mots clés : persuasion, discours, influencer, rhétorique, trope, émission télévisée.

Abstract

In a world governed by technology, which has evolved to become one of the most powerful weapons of persuasion. Audiovisual media play a key role in the creation of public ideas and opinions, as demonstrated by the programme « *On n'est pas couché* ». This article examines persuasion in public discourse through the rhetorical techniques used on the show, based on the three fundamental pillars of rhetoric: ethos, pathos and logos. The analysis highlights how these three interact to influence the audience. Combined with figures of speech such as metaphor and repetition, they intensify the impact of the speech. The article also explores the structure of discourse and the ethics of using these rhetorical techniques. Through concrete examples of broadcasting, it demonstrates that broadcasting is not simply about informing but about shaping public opinion by engaging it in its dynamic terrain of persuasion.

Keywords: persuasion, discourse, influence, rhetoric, figure of speech, television show.

Introduction

La persuasion est l'objet d'étude de la rhétorique, une discipline qui se concentre sur les méthodes employées pour convaincre un public. Cette compétence essentielle pour les hommes politiques, les avocats et les orateurs remonte à l'antiquité. Depuis lors, la rhétorique a évolué pour inclure diverses formes de communication, telles que les discours, les écrits, les publicités, les débats et même les réseaux sociaux.

La persuasion est un élément essentiel du discours public, jouant un rôle décisif dans l'influence des opinions et des idées des individus. Dans le contexte audiovisuel de l'émission française « *On n'est pas couché* », la persuasion devient la pierre angulaire des discussions entre journalistes et invités, des débats riches non pas par leur contenu, mais aussi par les affrontements des grands esprits. Cela veut dire que pour influencer un auditoire, la persuasion utilise trois dimensions de la rhétorique que nous citons : ethos qui renvoie à la crédibilité, pathos qui touche les émotions et logos qui fait appel à la logique.

Ainsi dans cet article, nous allons voir comment l'émission « *On n'est pas couché* » utilise-elle les dimensions de la persuasion pour persuader son public ? En examinant les techniques rhétoriques utilisées, nous mettrons en lumière les stratégies qui permettent de capter l'attention de l'auditoire et d'influencer ses opinions.

Axe 1 : Les Techniques rhétoriques dans le discours public

L'art de la rhétorique englobe l'étude des discours persuasifs, la compréhension des stratégies rhétoriques employées pour atteindre un objectif particulier, ainsi que l'apprentissage des compétences nécessaires pour communiquer de manière efficace et convaincante. Les techniques de communication en rhétorique incluent les figures de style, les arguments logiques et émotionnels, les exemples concrets, les preuves factuelles, la structure du discours, ainsi que l'utilisation de l'ethos, du pathos et du logos. La rhétorique examine également la façon dont les messages sont reçus et interprétés par l'auditoire, ainsi que la manière dont les contextes sociaux, culturels et politiques peuvent influencer la persuasion. En somme, la rhétorique est une discipline qui explore la création, la livraison et la réception de messages persuasifs, ainsi que les techniques utilisées pour atteindre un objectif de communication spécifique.

La rhétorique fait l'objet de plusieurs définitions, il n'empêche de les combiner pour essayer d'avoir une définition plus globale et plus pertinente. Selon Platon, la rhétorique est une manipulation de l'auditoire, alors que pour Quintilien la rhétorique est l'art de bien parler et quant à Aristote, la rhétorique est un exposé d'arguments ou de discours qui ont pour objectif la persuasion. Si nous nous tenons à ces trois définitions nous pouvons en conclure l'idée suivante : la rhétorique pour qu'elle soit, il lui faut un orateur qui s'adresse à un auditoire par l'intermédiaire d'un média, ici le média peut être un langage écrit ou parlé, le média peut avoir plusieurs formes (picturale ou visuelle). Aujourd'hui avec la nouvelle technologie ce média a changé et a même pris une autre forme puisque cette même technologie l'a défini suivant sa propre définition[1].

L'ethos, le pathos et le logos sont les piliers de la rhétorique pour qu'il y ait une communication efficace et persuasive. Chacun de ces composants a une fonction spécifique dans la persuasion et la communication, cependant, malgré leur différence, l'un est aussi important que l'autre.

1.1 L'Éthos, le Pathos et le Logos

Les techniques rhétoriques reposent souvent sur trois piliers fondamentaux : l'éthos, le pathos et le logos.

Éthos

L'ethos vient du mot grec « *ethics* », mais il représente et fait référence à l'argumentation basée sur la *crédibilité* et la *confiance* de la personne qui communique, ici nous parlons de l'orateur. Il s'agit plus exactement de la manière dont l'orateur est perçu par son auditoire. L'ethos est défini par une variété de facteurs qui incluent le statut, la conscience, le professionnalisme, l'appui de certains gens de pouvoir, des recherches etc. Si l'orateur est considéré comme étant fiable, ayant une expertise dans un domaine en question et digne de confiance, cela renforce l'argumentation exposée. [2]

[1] M. MICHEL (2011), LA RHETORIQUE. 3E ED. QUE SAIS-JE ?, N°2133. PARIS : PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, P.14.

[2] M. MICHEL (2011), LA RHETORIQUE, P. 26.

Pathos

Dans le grec ancien, le pathos signifie « *emotion* », mais maintenant ce terme fait référence à ce que sent l'auditoire ou comment il sent le message, ça veut dire qu'il est lié à l'argumentation basée sur les émotions. Il est utilisé par l'orateur pour susciter une réaction ou une réponse émotionnelle chez son public, qu'il s'agisse de la joie, de la tristesse, de la colère, de la motivation ou de la jalousie, n'importe quel soupçon d'émotion qui pourrait les persuader et donc, l'utilisation du pathos peut aider à renforcer l'argumentation en établissant une connexion émotionnelle avec le public[1]. Dans ce contexte, *l'effet visé* et *l'effet produit*[2] peuvent être considérés comme relevant du pathos car ils sont tous deux liés aux émotions et aux sentiments. L'effet visé se réfère à l'effet émotionnel que l'orateur ou l'émetteur souhaite susciter chez son auditoire, tandis que l'effet produit fait référence à l'effet réel et mesurable que la communication a sur l'auditoire, notons bien que ces effets peuvent être interprétés différemment, cela dépend du sujet interprété.

Ainsi, l'effet visé et l'effet produit peuvent être intégrés dans le pathos du triangle d'Aristote. Cependant, il est important de noter que ces concepts peuvent également avoir des liens avec les autres éléments du triangle. Par exemple, l'effet visé peut également être lié à l'ethos si l'orateur cherche à renforcer sa crédibilité en suscitant une émotion positive chez l'auditoire, tandis que l'effet produit peut être lié au logos si l'émetteur utilise des données et des arguments factuels pour mesurer l'impact de la communication.

Logos

Le logos quant à lui, fait référence à l'*argumentation* qui se base sur la logique et la raison. Le logos vient du mot grec « *logic* », il représente des faits, des statistiques, des exemples et d'autres preuves qui soutiennent l'argumentation de l'orateur. L'utilité du logos est importante car il aide à convaincre le public (par ce qu'il voit et ce qu'il écoute) que l'argumentation est rationnelle et fondée sur des faits et des recherches[3].

---

[1] M. MEYER (2011), LA RHETORIQUE, 3E ED, QUE SAIS-JE ?, N°2133, PARIS : PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, P. 28.

[2] P. CHARAUDEAU, D. MAINGUENEAU, ET JEAN-MICHEL ADAM (2002), DICTIONNAIRE D'ANALYSE DU DISCOURS, PRIS : SEUIL, P. 208-209.

[3] M. MEYER (2011), LA RHETORIQUE, P.31.

En résumé, l'ethos, le pathos et le logos sont tous importants dans la communication persuasive et efficace. L'utilisation habile de chacun de ces piliers peut aider à renforcer l'argumentation et à convaincre le public de la pertinence du point de vue présenté. Ci-dessus une figure qui représente le triangle rhétorique d'Aristote :

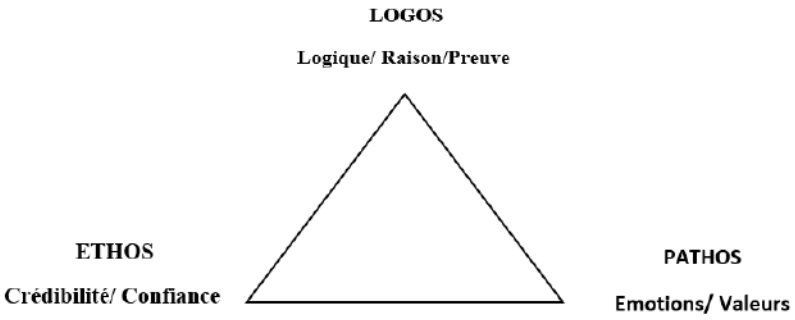


Figure 8 : Triangle rhétorique d'Aristote [1]

L'effet de chaque élément de la rhétorique sur l'opinion publique

Ces mêmes principes s'appliquent également dans les discours publics tels que les émissions télévisées. Les présentateurs, les invités et les commentateurs ont souvent recours à l'ethos, au pathos et au logos pour influencer l'opinion publique lors de débats télévisés ou de discussions sur des sujets d'actualité. C'est pourquoi nous mettons ci-dessous une figure qui montre le parallélisme des modes de la persuasion avec les composants de la rhétorique aristotélicienne afin de bien expliquer ces combinaisons.

[1] FIGURE DU TRIANGLE RHETORIQUE D'ARTISTOTE, THE VISUAL COMMUNICATION GUY. HTTPS://THEVISUALCOMMUNICATIONGUY.COM/RHETORIC-OVERVIEW/THE-RHETORICAL-APPEALS-RHETORICAL-TRIANGLE/, CONSULTÉ 5 AVRIL 2023.

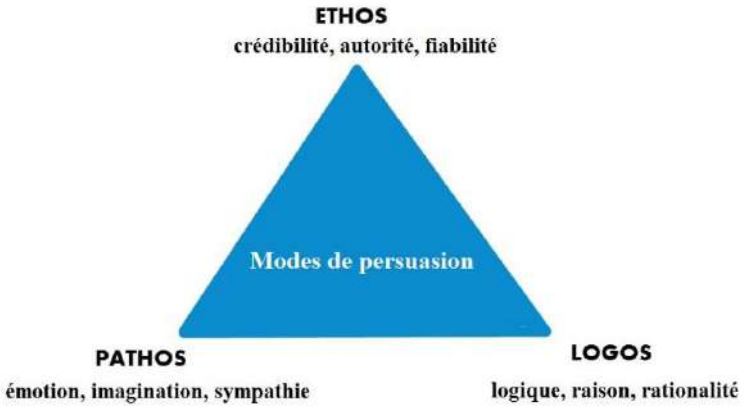


Figure 9 : Le triangle de la persuasion calqué sur celui de la rhétorique[1]

Lors de débats télévisés, la *crédibilité*[2] de l'orateur peut jouer un rôle important dans la façon dont le public perçoit le discours. Les candidats qui sont perçus comme étant compétents et dignes de confiance sont souvent plus convaincants par rapport au point de vue des téléspectateurs. Par exemple, lors d'un débat présidentiel, un candidat qui a une longue expérience politique et qui est considéré comme ayant une expertise dans les questions de politique étrangère peut avoir plus de crédibilité auprès des téléspectateurs que son adversaire moins expérimenté[3].

De même, l'utilisation des émotions dans les émissions télévisées peut également affecter les attitudes et les comportements des téléspectateurs. Ces émissions qui utilisent des discours et/ou des images émotionnels tels que des discours qui racontent les expériences des candidats ou des invités, ou qui montrent des photos de leur vécu émotionnel partagé, peuvent susciter des émotions chez les téléspectateurs, ce qui peut influencer leur *opinion*[4].

---

[1] FIGURE DU TRIANGLE DE LA PERSUASION CALQUE SUR CELUI DE LA RHETORIQUE, KIBIN. HTTPS://WWW.KIBIN.COM/ESSAY-WRITING-BLOG/ETHOS-PATHOS-LOGOS/. CONSULTÉ LE 5 AVRIL 2023.

[2] DRUCKMAN, J. N. (2003). THE POWER OF TELEVISION IMAGES: THE FIRST KENNEDY-NIXON DEBATE REVISITED. THE JOURNAL OF POLITICS, 65(02), 559-571. HTTPS://WWW.JSTOR.ORG/STABLE/10.1111/1468-2508.T01-1-00015, CONSULTE LE 3 AVRIL 2023.

[3] M. MEYER (2011), LA RHETORIQUE, 3E ED, QUE SAIS-JE ?, N°2133, PARIS : PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, P. 27.

[4] M. MEYER (2011), LA RHETORIQUE, P. 29.

Enfin, l'utilisation de la logique et des faits peut également influencer l'opinion publique à la télévision. Les émissions de vulgarisation ou les débats sur des sujets épineux tels que « le salaire d'un président » ou « ses commentaires sur les réseaux sociaux » peuvent être utilisés comme des faits et des données afin de convaincre les téléspectateurs de l'importance de ses réponses, car la réponse trouve sa voie en fonction de la question initiale qui est une sorte de problématique[1], elle peut même engendrer d'autres réponses et d'autres questions[2]. Les experts qui sont invités à parler de ces sujets doivent être crédibles et compétents dans leur domaine pour renforcer leur argumentation.

En guise de conclusion, les principes de l'ethos, du pathos et du logos peuvent s'appliquer dans de nombreux contextes de discours publics, y compris dans les émissions télévisées. La manière dont ces éléments sont utilisés peut affecter l'opinion publique et influencer les attitudes et les comportements des téléspectateurs. . Cependant une question persiste : Comment l'éthique joue-t-elle un rôle dans la rhétorique, et quel est son impact sur l'influence de l'opinion publique ?

1.2 Les Figures de style

Lorsqu'il s'agit de persuader une audience, il est capital de trouver des moyens efficients pour transmettre son message. Les figures de style, ou tropes, peuvent être un outil influent pour parvenir à cet objectif. En effet, les tropes peuvent simplifier des idées complexes, renforcer des messages clés et créer des connexions émotionnelles avec le public. Dans ce contexte, nous explorons l'importance de l'utilisation des tropes dans la persuasion, en mettant l'accent sur l'utilisation de métaphores, d'analogies et de répétitions.

Métaphores et analogies

Bien souvent, dans les discours publics ou au cours des émissions télévisées, nous constatons que les invités, les journalistes optent pour un langage spécifique mais très simplifié afin de faciliter la compréhension de certaines idées embrouillées et difficiles. Et pour se faire, ils emploient des tropes spécifiques tels que des métaphores et des analogies.

[1] M. MEYER (2011), LA RHETORIQUE, P. 31.
[2] IBID.

Dans le livre *Les Figures de style*[1], Catherine Fromilhague définit la *métaphore* comme étant une figure de style qui utilise des mécanismes complexes entre énonciatifs et sémantiques, c'est-à-dire, pour comprendre l'effet du sens nous devons comprendre l'idée de l'interlocuteur, cela dépend du contexte, de la signification voulue, du sens et de la culture aussi, en d'autres termes, c'est l'acte interactif argumentaire qui leur attribue leur valeur et influence dans un contexte donné.[2]

Certains donnent la même définition à l'analogie alors qu'elle est totalement différente de la métaphore ; Concernant les analogies, ce sont aussi des tropes, qui consistent à comparer deux choses qui semblent à première vue être différentes, mais qui ont des similitudes.

C'est-à-dire que pour mieux faire comprendre une idée complexe, l'analogie la compare à une idée simple ou familière.

L'analogie opère sur le plan du sens qui, inconsciemment situé par rapport au monde créé dont nous faisons l'expérience, fait appel à une opération mentale pour renvoyer à l'abstrait qui nous échappe. Pour simplifier une idée, l'analogie représente l'abstrait en concret de manière naturelle, presque mécanique en se basant sur le cognitif.[3] Mais quand est-il de la persuasion ?

Le trope métaphorique et le trope analogique se basent sur une idée, qui souvent dans l'esprit de son interlocuteur est présentée sous forme d'image complexe qu'il doit décoder afin de la partager avec son auditoire, sa validité dépend de l'efficacité de l'interlocuteur pour éclaircir l'idée parce que le trope analogique n'est pas qu'une simple comparaison, même si cette dernière pourrait tenir le rôle d'un argument[4]

---

[1] CATHERINE FROMILHAGUE ET CLAUDE THOMASSET (2010), LES FIGURES DE STYLE, 2E ED, 128, PARIS : A. COLIN, P. 16.

[2] RUTH AMOSSY (2012), L'ARGUMENTATION DANS LE DISCOURS, ÉD. REVUE ET AUGMENTEE, ICOM, PARIS : A. COLIN, P. 242.

[3] GERARD REMY (2004), « L'ANALOGIE ET L'IMAGE. DE LEUR BON USAGE EN THEOLOGIE », RECHERCHES DE SCIENCE RELIGIEUSE 92, NO 3 : 383-427, HTTPS://DOI.ORG/10.3917/RSR.043.0383. CONSULTE LE 14 AVRIL 2023.

[4] MARIANNE DOURY (2016), ARGUMENTATION : ANALYSER TEXTES ET DISCOURS OBSERVATIONS ET ANALYSES, METHODOLOGIE PRATIQUE, EXERCICES CORRIGES, PORTAIL, PARIS : ARMAND COLIN, P. 92.

(comme nous l'avions mentionné auparavant), mais c'est une image montée sur mesure[1] qui a pour but de persuader son auditoire.

L'analogie dépend de la vérité et l'image que nous voulons présenter ou représenter, elle est aussi maniable, qui veut dire que nous pouvons la diviser, cassée, et même détruire pour recréer le raisonnement le plus proche à cette idée[2] pour marquer les esprits.

Bien évidemment, les métaphores tiennent à peu près le même rôle, sauf qu'elles touchent beaucoup plus les émotions du public, parce qu'à ce stade l'orateur ne pense plus qu'il doit faire passer son idée (métaphore), mais il la remodèle pour qu'elle soit adaptable à son public[3]. De plus, l'orateur joue sur le mystère que va produire cette métaphore ou plutôt l'impact qu'elle aura sur son public, et là, elle aura le temps de s'incruster dans leur for intérieur, car voyez-vous, la métaphore est en lien avec les représentations ; ce qui peut donner un sens secondaire ou une connotation particulière[4] de chaque individu, ce qui produit machinalement des effets [5] sur le public. C'est pourquoi quand un orateur parle, il ne fait pas que parler, mais il partage sa vision des choses sous formes d'idées métaphoriques en utilisant une sorte d'isotopes ou des déictiques qui se réfèrent à un sens[6], pour se trouver et qu'il pourrait partager avec son public pour que le courant passe, cette opération produit des effets.

Selon C. Viktorivitch[7], ces effets sont divisés en trois catégories :

- Premièrement**,** *les effets de présence* qui se réfèrent à la façon dont la simple présence d'une idée, d'une personne ou d'une information peut avoir un impact sur la perception de la situation ou du message.

[1] Clément Viktorovitch (2021), *Le pouvoir rhétorique : Apprendre à convaincre et à décrypter les discours*, Paris : Éditions du Seuil, P. 71.
[2] C. Viktorovitch (2021), *Le pouvoir rhétorique : Apprendre à convaincre et à décrypter les discours*, p. 72.
[3] C. VIKTORIVITCH (2021), C. Viktorovitch (2021), *Le pouvoir rhétorique : Apprendre à convaincre et à décrypter les discours*, PP. 224-25.
[4] CHRISTINA ALM-ARVIUS (2006), FIGURES OF SPEECH, LUND, STOCKHOLM: STUDENTLITTERATUR, P. 93-94.
[5] C. VIKTORIVITCH (2021), LE POUVOIR RHETORIQUE, PP. 224-26.
[6] Christina Alm-Arvius (2006), *Figures of Speech*, P. 224-25.
[7] C. Viktorovitch (2021), *Le pouvoir rhétorique*., PP. 226-30

- Deuxièmement, *les effets de sens* qui font référence à la façon dont les gens interprètent les informations en fonction de leur contexte, de leurs expériences et de leurs attentes.
- Enfin, *les effets d'absence*, quant à eux, se réfèrent à la façon dont l'absence d'une information ou d'une caractéristique peut avoir un impact sur la perception ou l'appréciation d'un objet ou d'un message.

N'oublions pas que tous ces éléments réunis, facilitent la compréhension des perspectives entre l'orateur et son public afin de trouver un terrain d'entente et ainsi, rendre le discours plus accessible.

Répétition

Selon Catherine Fromilhague (2010)[1], *la répétition* est une chaîne de mots perçue comme une trame d'objets sonores et musicaux qui imprime généralement un rythme à l'énoncé, et qui a pour objectif de remettre en cause l'arbitraire du signe (Ferdinand de Saussure, 1916).

La répétition n'est pas un gaspillage de mots, mais son but réside dans sa force, c'est-à-dire qu'elle ne change pas le sens du mot mais celui du langage, une métamorphose qui se joue au niveau du langage qui modifie la matière sonore (assonance ou allitération) ou visuelle pour renforcer l'idée représentée avec éloquence et vivacité[2].

La répétition est un procédé qu'utilise l'orateur pour corroborer, confirmer des idées ; et comme dit le proverbe « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », à force de répéter nous mémorisons. En effet la répétition permet la mémorisation des arguments avancés par l'orateur à son public[3]. L'effet de la sonorisation a un effet poétique qui affecte les émotions du public sans que ce dernier ne s'en rende compte[4], entre l'image et sa sonorité, une fluidité naît et donne naissance à une cohérence évolutive[5]. Plus encore la répétition attribue une force capitale

[1] CATHERINE FROMILHAGUE ET CLAUDE THOMASSET (2010). LES FIGURES DE STYLE. 2E ED. 128. PARIS : A. COLIN, P. 22.
[2] SUHAMY (2016), H. LES FIGURES DE STYLE. 13E ED. QUE SAIS-JE ?, N° 1889. PARIS : PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, P. 58.
[3] FROMILHAGUE, C. ET THOMASSET (2010), C. LES FIGURES DE STYLE, P. 10.
[4] H. SUHAMY (2016), LES FIGURES DE STYLE, P.66.
[5] H. SUHAMY (2016), LES FIGURES DE STYLE, P. 67.

au message, car elle le rend énigmatique et plus captivant, parce que tout ce qui est mystérieux est envoûtant[1].

Cela dit, une répétition repose sur les représentations individuelles, les connaissances cognitives et le savoir partagé de son orateur. Elle peut donc être l'objet de polysémie puisque le sens pourrait changer selon plusieurs facteurs tels le contexte. Dans certains cas elle peut même être exploitée pour créer l'humour ou l'ironie, puisque l'ironie est en elle-même une sorte d'antiphrase mais aussi une technique de persuasion et d'argumentation[2], et peut aussi être utilisée pour montrer l'incohérence et l'absurdité d'une idée ou pour créer une certaine complicité avec le public[3] et ainsi l'incitant à l'engagement, chose que nous constatons et rencontrons lors des émissions télévisées.

Axe 2 : La Rhétorique comme outil d'influence

2.1 La Construction du discours

La communication publique ou le discours public, est un discours qui se déroule, dans notre cas pour les émissions télévisées, dans un plateau, face à des caméras, avec un public présent et un autre derrière les télévisions, le tout avec un présentateur qui joue à alterner entre son rôle de présentateur et de journaliste, avec d'autres journalistes et des invités . Un discours qui vise à faire communiquer une idée, en essayant de persuader par tous les moyens tout un public ; à la façon d'un théâtre, où journalistes et invités débattent différents sujets, où chacun d'eux tient un rôle, le joue et le prend au sérieux. Bien sûr ce genre de discours a un but précis qui n'est autre que de persuader l'opinion publique, mais où nous assistons aussi aux changements du schéma communicationnel à chaque fois qu'il y a une intervention ou une réponse, ou le fait de présenter un invité. [4]

Ce qui veut dire que tout discours public constitue un discours institutionnel typique, puisqu'il découle des institutions publiques, plus précisément, il s'agit d'un élément faisant partie des institutions

[1] C. VIKTORIVITCH (2021), LE POUVOIR RHETORIQUE, P. 163.
[2] FROMILHAGUE, C. ET THOMASSET (2010), C. LES FIGURES DE STYLE, P. 119.
[3] H. SUHAMY (2016), LES FIGURES DE STYLE, P. 120.
[4] MARCEL BURGER (2013), *QU'EST-CE QU'UN DISCOURS DE COMMUNICATION PUBLIQUE ?*, CAHIERS DU CENTRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE, N° 34 (DECEMBRE) :13-41, P. 7. HTTPS://DOI.ORG/10.26034/LA.CDCLSL.2014.775. CONSULTE LE 16 MARS 2023.

publiques ou de l'appareil d'Etat moderne comme la santé, les organismes, les collectivités, les médias dans notre cas [1] [2] dont l'objectif est de persuader et convaincre l'opinion publique sans discrimination, en d'autres termes pour un public indistinct.[3]

C'est pourquoi, la construction du discours est essentielle pour maximiser son impact persuasif. Tout d'abord avec une introduction accrocheuse, ensuite un développement logique et enfin une conclusion percutante. Dans « *On n'est pas couché* », les intervenants structurent leurs interventions de manière à guider l'auditoire à travers leurs arguments.

- Introduction accrocheuse : Une introduction dynamique capte immédiatement l'attention de l'auditoire. Non seulement elle doit attirer l'attention mais aussi appuyer le ton du discours. Les orateurs ont recours souvent à des techniques simples mais efficaces, comme : une anecdote personnelle ou une question provocatrice, des statistiques inattendues pour susciter l'intérêt dès le début de leur intervention. Par exemple, commencer par une anecdote émouvante qui permet de traiter un sujet, créant ainsi une connexion émotionnelle spontanée avec le public.

Exemple concret : Dans « *On n'est pas couché* », certains invités commencent par des récits personnels qui mettent en lumière des enjeux sociétaux, ce qui permet de contextualiser leur propos.

- Développement logique : pour qu'un discours soit efficace, il doit suivre une structure logique et cohérente, où chaque point est lié au précédent pour construire une argumentation structurée. Cette progression aide à maintenir l'engagement du public tout au long du discours. Pour cela, les orateurs utilisent des connecteurs logiques tels que "premièrement", "de plus", "en revanche" guide l'auditoire à travers l'argumentation et renforce la fluidité du discours.

Exemple d'une progression logique : Un orateur pourrait commencer par établir un problème (par exemple, les maladies auto-immunes), puis présenter des preuves (statistiques sur les OMG dans la nourriture), avant de proposer des solutions concrètes (solutions naturelles, revoir les approches médicales).

---

[1] M. BURGER (2013), *Qu'est-ce qu'un discours de communication publique ?,* P. 15.
[2] LIBAERT THIERRY (2017). LE PLAN DE COMMUNICATION. 5ED. PARIS : DUNOD, P. 249.
[3] M. BURGER (2013), QU'EST-CE QU'UN DISCOURS DE COMMUNICATION PUBLIQUE, 18.

- Conclusion percutante : Une conclusion forte doit résumer les principaux arguments tout en corroborant le message global du discours. Cela permet à l'auditoire de se souvenir des idées principales et ainsi insérer un appel à une action ou une réflexion qui engage le public à agir ou réfléchir davantage au sujet traité. Pour ce, les orateurs emploient la récapitulation des points clés, l'appel à l'action et l'impact émotionnel comme l'utilisation d'une image ou une citation marquante pour laisser un feeling persistant.

2.2 L'Éthique dans la Rhétorique

La rhétorique est l'art de convaincre et persuader un public par le langage. Toutefois, son utilisation peut être considérée comme contestable d'un point de vue éthique si elle est utilisée pour tromper ou manipuler les gens. L'éthique vient du mot grec « *ethos* » qui signifie « *la manière de vivre* », mais ce terme reste un point d'interrogation pour plusieurs personnes, une sorte de dilemme confronté aux orateurs, parce qu'ils doivent se concentrer sur une utilisation responsable et transparente de la communication pour atteindre des objectifs précis. Cela peut inclure des preuves tangibles, l'éloignement de la tromperie ou de la manipulation et la considération de la valeur intrinsèque de chaque être humain. En utilisant la rhétorique de manière déontologique, les orateurs peuvent renforcer leur crédibilité et ainsi leur influence auprès du public. Les gens ont tendance à être plus susceptibles à s'ouvrir à des discours qui sont argumentés et basés sur des faits plutôt que sur des exagérations ou des duperies. Tandis que, l'utilisation non morale de la rhétorique peut conduire à une perte de la crédibilité et de la confiance du public, cela peut avoir des conséquences négatives sur l'influence de l'orateur et sur l'efficacité de son message. Par contre, dans le contexte de l'opinion publique, l'utilisation responsable et morale de la rhétorique peut aider à promouvoir des idées ou des opinions qui sont essentielles pour la société, tout en garantissant que ces opinions sont présentées de manière juste, claire et équilibrée, cette situation permet de contribuer à influencer avantageusement l'opinion publique.

Cependant, influencer ou manipuler sont deux mots différents bien qu'ils aient à peu près la même signification. Arthur Horn (2019) définit *la manipulation* comme étant une forme d'influence intentionnelle, caractérisée comme une tentative, par une personne ou un groupe (le manipulateur), de changer le comportement d'une autre personne ou

groupe (la cible), généralement dans le but de réaliser un objectif dans l'intérêt du manipulateur[1].

De nos jours, influencer est devenu un mot tellement courant qu'il est utilisé dans presque tous les domaines, plus spécialement dans les médias et plus spécifiquement dans des émissions télévisées et ce à cause de l'essor qu'a connu la technologie (technologie nous oblige à influencer ou être influencés); influencer pour pourvoir partager les mêmes idées, les mêmes comportements ou autres, est une chose, mais dépasser les limites de ces influences banales pour celles plus importantes en est une autre. Là, réside le point du non-retour de la manipulation. Est-il vrai qu'il y a une différence puisque l'influence dans la persuasion est éthique dans notre cas alors que la manipulation ne l'est pas, mais l'influence elle-même utilise les stratégies de la manipulation pour se faire[2].

2.3 Analyse pratique

« *On n'est pas couché* » est une émission télévisée française diffusée sur France 2 depuis 2006, présentée par Laurent Ruquier et produite par la société de production audiovisuelle « *Tout sur l'écran* ». L'émission est un talk-show qui a pour format principal un débat autour de l'actualité culturelle et politique. Elle invite des personnalités du monde du sport, de la culture, de la politique, des médias et du divertissement à venir s'exprimer sur un plateau en direct devant un public. Son concept repose sur le débat contradictoire où les invités sont soumis à des questions et critiques de la part de l'animateur et de ses chroniqueurs (journalistes et parfois même d'autres invités) ; Les invités sont également invités à donner leur opinions sur des sujets d'actualité, des événements récents ou des projets futurs.

Cette émission se distingue par son maniement expert des techniques rhétoriques ce qui offre un terrain prolifique pour observer comment les intervenants canalisent des stratégies persuasives afin d'influencer le public. Les exemples ci-dessous illustrent de manière palpable les différentes approches adoptées par les participants, qu'il s'agisse d'établir leur crédibilité (éthos), susciter les réactions (pathos) ou de présenter des arguments logiques (logos). En analysant ces techniques,

[1] A. HORN, MANIPULATION (2019): DARK PSYCHOLOGY TO MANIPULATE AND CONTROL PEOPLE, INDEPENDENTLY PUBLISHED, P. 14.

[2] A. HORN, MANIPULATION (2019) : DARK PSYCHOLOGIE TO MANIPULATE AND CONTROLE PEOPLE, P. 12.

nous serons capables de mieux comprendre le mécanisme de la rhétorique comme étant un outil de persuasion dans le discours public et comment elle façonne les perceptions du public.

Exemple 1 : Utilisation de l'Éthos

- Exemple : Dans un épisode de « *On n'est pas couché* », Rachida Dati (avocate et femme politique), évoque son expérience en tant que ministre pour défendre une politique publique. Elle commence par dire : "*En tant qu'avocate et députée européenne, je peux vous dire que...*"
- Analyse : Ici, l'orateur utilise l'éthos pour établir sa crédibilité et justifier sa position. En se présentant comme quelqu'un ayant une expérience pertinente, il renforce la confiance du public dans ses propos. Cette technique rhétorique est efficace pour persuader l'auditoire d'accepter ses arguments, car elle crée une perception d'autorité et de légitimité.

Exemple 2 : Appel aux Émotions (Pathos)

Exemple : Michel Onfray (philosophe et essayiste français) lors d'une discussion sur les migrants évoque les enfants qui se noient en Méditerranée pour souligner l'urgence de la situation.

Analyse : en faisant appel aux émotions (pathos), Onfray cherche à susciter l'empathie du public. En mettant en avant les histoires humaines tragiques, il crée une connexion émotionnelle avec le public, et ainsi il renforce son message et incite son auditoire à réfléchir sérieusement à la crise migratoire.

Exemple 3 : Arguments Logiques (Logos)

- Exemple : En laissant la parole à Jacques Attali (économiste, écrivain…) pour exposer sa vision de l'avenir et des risques de guerre liés au déclin de l'empire américain et à l'absence de régulation du marché mondial.

> *Jacques Attali : « Tout le problème quand on essaie de réfléchir à l'avenir c'est de dire ce qu'on craint pour que ça n'arrive pas, en 1910 il y avait beaucoup de grands intellectuels où d'hommes politiques remarquables qui ont dit ce qui allait arriver si on ne faisait que continuer les bêtises la guerre de 14 qui était parfaitement évitable en 1928-*

> *29 il y a des gens qui ont dit qu'il fallait créer une Union européenne pour éviter la crise et Hitler on l'a pas fait et on a eu la guerre et on a fait les réformes après la guerre et pas à la place »*

Analyse : L'orateur utilise l'appel à l'autorité pour convaincre les auditeurs en montrant que des experts ou des personnes ayant une grande expérience du sujet soutiennent l'argumentation présentée. Et ainsi, il renforce la validité de son discours et incite le public à considérer ses propos comme fondés sur des faits.

Exemple 4 : Techniques Rhétoriques

Exemple : Christine Angot (écrivaine et chroniqueuse) pose une question rhétorique à un invité : "*Ne pensez-vous pas que nous avons tous un rôle à jouer dans cette crise* ?"

Analyse : Cette technique engage le public en l'incitant à réfléchir activement à la question posée. Les questions rhétoriques peuvent servir à renforcer un argument tout en impliquant l'auditoire dans le processus de réflexion. Cela crée un sentiment d'inclusion et peut amener les spectateurs à adopter la position de l'orateur.

Exemple 5 : Utilisation de la Répétition

Exemple : Jacques Attali écrivain répète plusieurs fois le mot immortalité *"L'immortalité, c'est le but ultime de l'homme politique français."* ; "*La politique, c'est une voie sans issue pour ceux qui cherchent l'immortalité.*" ; "*Est-ce que la politique est vraiment le meilleur moyen d'atteindre l'immortalité?*"

Analyse : La répétition est une technique rhétorique puissante qui aide à ancrer des idées clés dans l'esprit du public. Le thème de l'immortalité revient à plusieurs reprises dans la discussion, renforçant ainsi son importance et sa pertinence.

Ces exemples illustrent comment « *On n'est pas couché* » utilise différentes techniques rhétoriques pour persuader et influencer l'opinion publique. L'éthos, le pathos et le logos sont intégrés de manière stratégique pour capter l'attention des spectateurs et renforcer les arguments présentés. L'analyse des discours dans cette émission met en lumière le pouvoir persuasif du langage et souligne l'importance d'une approche critique face aux techniques utilisées dans les médias contemporains.

Conclusion

Dans l'ensemble, la rhétorique est intégrée dans le discours public pour persuader et influencer l'opinion publique. Et donc, l'analyse des techniques de la rhétorique à travers l'émission télévisée « *On n'est pas couché* », a permis de mettre en lumière le caractère complexe et riche de la discursivité des interactions. L'étude des dimensions de la persuasion qui sont l'éthos, le pathos et le logos, démontrent comment ces éléments réunis influencent la perception d'un auditoire. L'ethos en créant la crédibilité installe un climat de confiance, le pathos, quant à lui, en favorisant un lien émotionnel et ainsi engager beaucoup plus l'auditoire. Enfin, le logos assure par la logique l'argumentation présentée. La rhétorique se montre comme étant un outil d'influence omnipotent, en plus de sa capacité de persuasion, il joue aussi un rôle important dans la construction du discours. La structuration d'un discours doit être logique, cohérente et bien fondée, elle repose sur une introduction accrocheuse, un développement logique et une conclusion percutante. En combinant ces éléments, cela permettra de capter l'attention de l'auditoire et ainsi créer une interaction.

De plus, l'émission « *On n'est pas couché* », n'est pas une simple émission qui ne fait qu'émettre, grâce aux techniques de la persuasion et de la rhétorique, l'émission constitue un terrain d'expérimentation de la persuasion dans un milieu complexe, laissant ainsi à l'auditoire le réflexe de penser. En définitive, cette émission démontre comment la rhétorique peut transformer un discours public non seulement pour influencer un auditoire mais l'impliquer aussi et ainsi contribuant à la transformation de l'opinion publique dans une société démocratique contemporaine.

Références bibliographiques

- Alm-Arvius, Christina (2006). *Figures of Speech*. Lund, Stockholm: Studentlitteratur :
- Amossy, Ruth (2012). *L'argumentation dans le discours*. Éd. revue et Augmentée. ICOM. Paris : A. Colin.
- Doury Marianne (2016). *Argumentation : analyser textes et discours observations et analyses, méthodologie pratique, exercices corrigés*. Portail, Paris : Armand Colin.
- Fromilhague, Catherine, et Claude Thomasset (2010). *Les figures de style*. 2e éd. 128. Paris : A. Colin.
- Horn, A (2019). *Manipulation: Dark Psychology to Manipulate and Control People*. Independently Published.

- Libaert, Thierry (2017). *Le plan de communication*, 5éd, Paris : Dunod.
- Marcel Burger (2013. *Qu'est-Ce qu'un Discours De Communication Publique ?*. Cahiers Du Centre De Linguistique Et Des Sciences Du Langage, n° 34 (décembre) :13-41.
- Meyer, Michel (2011). *La rhétorique*. 3e éd. Que sais-je ?, n°2133. Paris : Presses universitaires de France.
- Rémy, Gérard (2004). *L'analogie et l'image. De leur bon usage en théologie*. *Recherches de Science Religieuse* 92, n° 3 : 383-427. https://doi.org/10.3917/rsr.043.0383.
- Suhamy, Henri (2016). *Les figures de style*. 13e éd. Que sais-je ?, n° 1889. Paris : Presses universitaires de France.
- Viktorovitch Clément (2021). *Le pouvoir rhétorique : apprendre à convaincre et à décrypter les discours*. Paris : Éditions du Seuil.

Références webographiques

- Figure du triangle rhétorique d'Artistote, The visual communication guy. Consulté le 5 avril 2023, à l'adresse https://thevisualcommunicationguy.com/rhetoric-overview/the-rhetorical-appeals-rhetorical-triangle/
- Figure du triangle de la persuasion calqué sur celui de la rhétorique, Kibin. Consulté le 5avril 2023, à l'adresse https://www.kibin.com/essay-writing-blog/ethos-pathos-logos/
- Druckman, J. N. (2003). The power of television images: The first Kennedy-Nixon debate revisited. The Journal of Politics, 65(02). Consulté le 3 avril 2023, à l'adresse https://www.jstor.org/stable/10.1111/1468-2508.t01-1-00015.

Sad SLAMTI, est professeur de l'enseignement à l'Université Ibn Zohr à Agadir où il enseigne la critique, la poésie et l'esthétique du texte Littéraire. Responsable de l'Equipe de recherche Cultures, Arts et Littérature au sein de LARSLAM (Laboratoire de Recherche Société Langage, Art et Médias), il a publié quelques Ouvrages et articles relatifs à l'approche intertextuelle et à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Il est par ailleurs président de l'Association Francophone pour la Culture, qui se donne comme objectif de repenser l'enseignement du français au Maroc et d'interroger la question de l'identité pluriel dans la littérature francophone.

Adil EL MADHI, enseignant chercheur à l'université Ibn Zohr. Ses recherches s'intéressent à l'intersection de l'éducation et de l'innovation dans les sciences humaines et sociales. Titulaire d'un doctorat en didactique des langues, ces recherches s'intéressent à l'intégration des outils numériques dans l'enseignement des langues Directeur de Laboratoire de Recherche Société, Langage, Art et Médias, il a dirigé de multiples projets et revues scientifiques, apportant une contribution significative à la communauté académique. Ce livre, sous sa direction, propose une exploration réfléchie de la recherche au profit des étudiants en particulier la méthodologie scientifique dans le champ des Sciences Humaines et Sociales.

Diane Elhoussine, est professeur dans l'enseignement supérieur au Département de Langue et Littérature françaises à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université Ibn Zohr. Il a publié plusieurs articles portant sur la lecture esthétique et interculturelle de la littérature d'expression française. Il est actuellement chef du Département de Langue et Littérature françaises à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines, ainsi que coordinateur du Master « Français : communication et translittératie numérique.