

« Pour une méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français destiné aux étudiants des facultés scientifiques et techniques »

BENGHABRIT Mohammed Tewfik

Université Abou Bekr Belkaïd-Tlemcen

Introduction

L'université algérienne a pris conscience ces dernières années sur l'intérêt que revêt l'enseignement des langues en général mais aussi celui du français en particulier et de son impact sur la formation de nos étudiants dans les domaines scientifique et technique. Le regard que nous portons sur la nature, voire la qualité des pratiques pédagogiques dans les disciplines des sciences dites dures nous révèle des défaillances à plusieurs niveaux : si l'on se réfère aux dires des enseignants des différentes spécialités, le constat est avéré et, unanimement, tout monde crie haut et fort que le niveau de français de nos étudiants ne leur permet pas de maîtriser l'outil « langue »⁽¹⁾ pour ensuite aller vers la manipulation de la langue de spécialité et du discours universitaire.

En effet, à l'ère de la mondialisation et de l'installation définitive du système LMD dans l'esprit de l'universitaire algérien⁽²⁾, le défi qui reste à relever n'est autre que le rehaussement de la qualité de l'enseignement qui reste rattaché à l'outil linguistique utilisé lors des pratiques pédagogiques. En outre, le contexte sociolinguistique en Algérie demeure encore très complexe du point de vue de sa diversité et des paradoxes qu'il soulève. Certes, politiquement, le pays s'inscrit dans une idéologie unilingue qui se manifesterait par la dominance de l'arabe classique⁽³⁾ et du berbère. Or, la réalité linguistique est toute autre :

D'une part, on remarque une grande variété et une très forte présence des arabes dialectaux

développés et pratiqués dans les différentes régions. D'autre part, du fait d'une histoire récente et commune avec celle de la France, cet « héritage de la colonisation » est encore très présent malgré une volonté et une politique linguistique d'arabisation amorcée juste après l'indépendance et l'école fut la première institution touchée par cette opération.

Le paradoxe qui existe aujourd'hui réside dans le fait que l'arabisation au niveau de la scolarité n'est pas totale. En effet, l'enseignement primaire et secondaire est aujourd'hui totalement arabisé, le français étant enseigné telle une langue étrangère⁽⁴⁾. Cependant, certains enseignements des cursus universitaires demeurent en français, c'est le cas notamment de la majorité des disciplines scientifiques (les sciences médicales, les sciences techniques, l'archéologie, la biologie...). Ainsi, les étudiants souhaitant suivre un cursus dans l'une de ces spécialités, se retrouvent bien souvent en difficulté par rapport à la compréhension des cours dispensés en français. Pour répondre à cette problématique, nous vous proposons une réflexion dans le domaine de la didactique, plus particulièrement celui du FOS (français sur objectifs spécifiques) et dans laquelle nous exposerons l'expérience que nous avons menée avec une équipe pédagogique du CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) qui, pendant trois ans, fut chargée de dispenser des cours de français aux étudiants de première année de médecine à Tlemcen. Le contact permanent avec les collègues enseignant la médecine, nous a

permis de dégager les principales caractéristiques langagières des cours magistraux dans les disciplines de spécialité, ce qui nous a suggéré par la suite la mise en branle d'une méthodologie appropriée relative à un enseignement du français adapté aux besoins de ces apprenants spécifiques.

La finalité de cette réflexion est d'arriver à présenter une méthodologie de conception de ce cours spécifique aux apprenants de première année de médecine dans le cadre du français sur objectifs spécifiques (FOS).

1-Le statut de la langue française en Algérie : une ambiguïté qui perdure

Il est par ailleurs utile de rappeler le statut de la langue française en Algérie qui a fait l'objet d'âpres débats depuis l'indépendance du pays. Le français est passé par plusieurs étapes : de la *langue du colonisateur* à celle de la scolarisation, en passant par le français de prestige, il possède un statut très ambigu. D'une part, il est considéré comme langue étrangère par les instances politiques et officielles, au même titre que l'anglais ou l'espagnol et, d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme (Caubet, 1998). En fait, la langue française a été tantôt considérée comme langue de scolarisation, tantôt comme langue étrangère. Dans la première situation, il s'agit de l'époque où les matières scientifiques étaient enseignées en français jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale et l'instauration de la politique de l'arabisation mise en place dans notre pays vers la fin des années 80 et où l'on a commencé à enseigner les disciplines scientifiques et techniques en arabe.

Malgré cette ambiguïté, le français jouit cependant d'un statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères en Algérie. En effet, un

grand nombre d'algériens parle cette langue, regarde les chaînes satellitaires françaises et, une grande partie d'entre eux, entretient des relations avec la France par le biais de leur famille émigrée. De plus, le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat. Cet état des lieux nous met en face d'une situation qui peut paraître en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée depuis déjà un moment en Algérie (Asselah-Rahal, 2000).

Le paradoxe étant que, tout en tenant compte de la dimension historique voire idéologique, ce n'est qu'après l'indépendance que la langue française a connu le plus grand essor tout en continuant à alimenter d'âpres débats politiques, éducatifs, identitaires et culturels. L'expansion et l'utilisation de cette langue s'expliquent par le fait que l'on pensait à cette époque-là que les cadres du pays étaient instruits en langue et à l'école française. Selon Taleb Ibrahim, (1995, p.47) « *un état de bilinguisme de fait, sinon de droit* » s'est installé dans la société algérienne et dans le système éducatif. Cependant, il était tout à fait légitime que dans un pays arabe comme le nôtre de vouloir réhabiliter la langue arabe dans la société et dans l'enseignement.

Cependant, la langue française n'a pas disparu du système éducatif. Elle a résisté, contre vents et marées, dans les cycles primaire, moyen et secondaire comme langue étrangère. Elle est restée la langue d'enseignement à l'université dans les disciplines scientifiques comme la physique, la chimie, les sciences médicales, les sciences économiques et/ou les disciplines techniques. C'est cette situation qui a provoqué de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les

nouveaux bacheliers ayant été formés en langue arabe dans les disciplines scientifiques dans le secondaire et qui se retrouvent en train de les étudier en langue française à l'université.

Les étudiants, nouvellement arrivés à l'université, se trouvent ainsi dans l'incapacité de communiquer avec leurs enseignants, de suivre un cours magistral ou des travaux pratiques ou dirigés. Ils éprouvent ainsi des difficultés énormes à lire des textes scientifiques et des photocopiés et sont donc incapables de prendre des notes, de faire des synthèses ou des résumés de textes⁽⁵⁾.

2- Quel français enseigner et pour quel étudiant ?

La politique d'arabisation dans le système éducatif a consisté à conserver les enseignements techniques et scientifiques à l'université quasiment en langue française. Taleb Ibrahim (1995-p : 61) avance l'idée que l'école algérienne produit des « semi lingues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français. Cette situation a provoqué des difficultés d'apprentissage de la langue française et, *via* cette langue, des difficultés d'apprentissage des différents domaines de connaissances : l'accès au savoir reste tributaire de cet outil incontournable à savoir, la langue française.

En effet, dans l'enseignement supérieur et, en particulier, dans les filières scientifiques, les cours proposés dans les sciences médicales, les sciences exactes, les sciences économiques et la technologie sont exclusivement en français. Cependant, dans les disciplines relatives à la grande famille des sciences humaines (droit, sociologie, histoire, lettres...), l'enseignement est en langue arabe. Cette situation a créé ainsi une dualité entre le français, considéré comme langue

des sciences et des techniques, et la langue arabe, langue « de la poésie et de la littérature » et la confinant comme module de terminologie dans les filières « francophones » et vice-versa pour le français.

Selon Queffellec *et al.* (2002), généralement, le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen. Constat que nous avons pu établir aussi chez les étudiants de l'université de Tlemcen. En effet, ils se situent entre un bon niveau B2, selon le Cadre Commun de Référence (CECR) et une méconnaissance presque totale de la langue française (A1). Cette faiblesse du niveau de compétences en langue pose d'énormes problèmes d'apprentissage chez les étudiants des filières scientifiques. Inévitablement, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique de ces spécialités, ce qui engendre un taux d'échec important, en première année particulièrement.

Ces étudiants sont en effet confrontés à un moment donné de leur cursus, à des situations complexes comme lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Nous avons noté également leur incapacité de produire un écrit dans cette langue. Les étudiants se trouvent donc incapables de construire des connaissances dans leur domaine à partir de cette langue. En somme, la langue française, sans être la langue officielle en Algérie, reste la langue d'acquisition des savoirs et de scolarisation à l'université.

Il est temps de reconsidérer les méthodes d'enseignement du français et en français, en particulier dans les filières techniques et scientifiques, afin de réduire l'échec dans la

formation. Il faudrait, à cet effet, envisager cette langue de scolarisation en termes de fonctionnalité. Autrement dit, la langue doit être appréhendée en dépassant tout conflit ; une évaluation doit être engagée sur le terrain afin de définir exactement les perspectives nécessaires à la conception de programmes et adapter les contenus aux besoins de l'étudiant (voir Asselah-Rahal, 2000).

Ce programme dont il est question doit s'inspirer non seulement d'une approche communicative/actionnelle, adaptée aux situations scolaires, mais il doit se référer en même temps à une vision plurielle, à savoir pluridisciplinaire, pluriculturelle. Ces approches augmenteront les chances de réussite de l'étudiant dans son domaine d'étude.

En somme, repenser l'enseignement des disciplines scientifiques dans cette langue de scolarisation est sans doute souhaitable voire urgente.

3- Du français général au français sur objectifs spécifiques : un champ à définir

La notion de français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), en tant que « variété » de français enseigné, est né, comme nous le savons, dans un contexte de développement des échanges internationaux et des avancées technologiques au lendemain de la seconde guerre mondiale.

Cet essor au niveau scientifique et économique a constitué le fondement d'une politique d'expansion de la langue française à travers le monde. Cette diffusion avait pour objectif de s'intéresser à tous les types d'interactions qu'une telle révolution technologique offrait. En effet, l'enseignement du français ne concernait plus essentiellement les étrangers voulant apprendre cette langue dans un but « exotique » visant à

accroître leur culture générale, mais également des professionnels désireux de s'exprimer dans leur domaine, en français. C'est alors que se profile un nouveau public ainsi qu'un nouvel objectif pour l'enseignement - apprentissage du français.

Ce public spécifique, C. Sagnier (2005) le définit comme étant des « *apprenants ayant des besoins de communication en langue étrangère déterminés par leur activité professionnelle* ».

Ce « nouveau français » a suscité un intérêt particulier quant à la réflexion sur le plan méthodologique et terminologique. En effet, la direction de la terminologie a beaucoup évolué passant des dénominations centrées sur le public ciblé « *français scientifique et technique* » à « *français professionnel* », aux dénominations centrées sur l'objectif de l'enseignement « *français fonctionnel* » et « *français instrumental* ». Par ailleurs, on se heurte à des dénominations centrées sur le type de discours « *français juridique* », « *français des affaires* »⁽⁶⁾. Cette évolution des dénominations est, de plus, révélatrice des différents courants didactiques de ce français spécifique. Elle se veut le reflet d'une chronologie des théories qui se sont succédées par rapport à la didactique du FOS.

L'une des premières appellations de ce français spécialisé fut le « *français fonctionnel* » : comme l'atteste L. Porcher, il ne concerne pas uniquement un changement au niveau des contenus enseignés. En effet, il repose sur une analyse des besoins, des publics, des caractéristiques de celui-ci et des conditions matérielles. Il s'agit davantage d'une réflexion portée sur l'enseignement que sur une variété du français. L. Porcher propose de considérer le « *français fonctionnel* » comme le point de départ

d'un changement radical dans la manière d'enseigner et de concevoir matériellement l'enseignement. Ce français fonctionnel propose une réelle méthodologie au-delà du changement du contenu enseigné, « *Mettre en place les moyens d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint* » (Porcher L., 1976 :76).

On retrouve dans le paysage terminologique de l'époque, la dénomination « *français de spécialité* ». Derrière cette nouvelle appellation se dessine une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, elle est ouverte au public le plus large possible. J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) soulèveront quelques réserves par rapport au français de spécialité, notamment le fait qu'il suppose une unicité sur le plan linguistique là où l'on trouve une diversité des discours.

La dénomination « *français sur objectifs spécifiques* » est celle qui est la plus employée dans les publications d'aujourd'hui. Certains auteurs comme J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) la préfèrent à l'expression « *français de spécialité* ». En effet, cette terminologie semble mieux répondre aux besoins précis du public qui sollicite un enseignement de la langue française dans des situations de communications particulières.

Enfin, « *français langue professionnelle* » rivalise aujourd'hui avec « *FOS* ». Nous citerons F. Mourlhon-Dallies (2006) qui définit ce type de français comme « *un type d'interventions destiné à des publics devant exercer intégralement leur profession en français (entre collègues, seuls à leur poste de travail, ou face à un client)* ». Cette dénomination semble restreindre le domaine aux échanges entre professionnels. Or, nous nous

sommes attardés sur le fait que le FOS s'adresse à un large panel de situations.

Rappelons également que le FOS ne se limite pas à un type de langue à enseigner, mais il propose une méthodologie spécifique à part entière.

Nous désignons donc par FOS, le type de français enseigné à des apprenants dont l'objectif de l'apprentissage dépasse l'objectif de la culture exotique, et dont les activités langagières sont circonscrites à un domaine professionnel ou universitaire.

A travers cette réflexion sur la sémantique du FOS, nous venons de montrer combien le champ terminologique qui s'est constitué autour du FOS, depuis plus de cinquante ans, est important et varié. Au-delà de la dénomination c'est la construction d'une démarche méthodologique qui s'est opérée durant ce demi-siècle. Comme toute démarche méthodologique, le FOS propose un nouveau point de vue des acteurs de l'enseignement qui sont l'apprenant, la langue et l'enseignement lui-même. Quels seraient alors les fondements de la didactique du FOS ?

4-Vers une nouvelle conception de l'enseignement du français

Les nouvelles approches communicatives/actionnelles tendent à responsabiliser l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage, mais également vis-à-vis des objectifs de l'apprentissage d'une langue. L'usage de la langue va lui permettre d'être un acteur social dans la situation de communication. Cette conception de l'apprenant pourrait correspondre à la situation dans laquelle se trouve un apprenant du FOS.

Nous remarquerons que cette conception où « *la langue est une action* », propose une révolution par rapport aux visions traditionnelles :

L'approche communicative lie d'une manière plus réelle la communication et le code en soulignant l'objectif premier de la langue qui est la communication puis la connaissance du code. Elle permet de développer chez l'apprenant une compétence communicationnelle et donc, une autonomie langagière. Ainsi, l'évolution de la conception de la langue entraîne un changement au niveau de l'apprenant. Il est davantage impliqué dans l'apprentissage de la langue, L. Porcher (1976 :76) avait noté une évolution du public dans ce sens, où *« l'apprenant veut participer à l'élaboration même de l'enseignement et de relier celui-ci à son existence »*.

Par ailleurs, il semble que la conscience des objectifs langagiers, en particulier, soit davantage présente chez les apprenants du FOS par rapport aux apprenants du français général. En effet, même si les objectifs langagiers dont ils ont conscience ne coïncident que très rarement avec les réels buts de l'apprentissage du FOS, nous remarquons que ces objectifs langagiers sont plus visibles pour l'apprenant lui-même. Il peut lui-même verbaliser ses attentes de manière plus précise. Nous citerons ainsi L. Porcher (1978) qui appuie ce fait en rappelant que *« les besoins d'un individu ou d'un groupe (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que, pour le déterminer, il soit nécessaire de prendre en compte ce qui est ainsi dit »*.

Hutchinson et Waters cités par Denis Lehmann écrivaient dans ce sens au sujet de l'anglais que *« ce qui distingue l'anglais pour objectifs spécifiques de l'anglais général n'est pas l'existence des besoins en tant que tels mais la*

conscience de ces besoins [par le public] » (Lehmann D, 1993 : 87).

L'apprenant doit être considéré dans sa globalité. En effet, s'il est néophyte, question langue, il n'en demeure pas moins un *« expert »* (Sagnier C., 2004) incontestable dans son domaine (professionnel, universitaire...). Passer outre cette considération bien évidente pourrait mener la formation linguistique à l'échec. L'apprenant constitue ainsi une *« personne ressource »*.

Le FOS se distingue du français général du fait de la spécificité de son public, mais également dans la façon dont est conçue la langue. Les approches communicationnelles préconisaient un enseignement par actes de langage ancrés dans des situations de la vie quotidienne. Ensuite, la démarche actionnelle a centré l'enseignement sur la notion de tâches langagières ou non-langagières. Le FOS propose alors un enseignement des composantes de la langue en fonction de leurs usages dans un domaine restreint. La langue n'est plus séquencée en éléments linguistiques, il s'agit de faire acquérir des savoir-faire langagiers dans un domaine professionnel ou universitaire précis.

Nous ajouterons que D. Lehmann (1993 :115) précise que *« ces publics apprennent DU français et non pas LE français »*. Ce constat indique qu'il ne peut y avoir amalgame entre français général et spécifique.

La spécificité des discours ne réside cependant pas dans la prépondérance de certaines formes linguistiques mais dans la manière dont ces éléments linguistiques sont mis en forme. C'est l'actualisation des éléments linguistiques dans un domaine qui permet d'identifier une spécificité du discours. C. Parpette insiste sur le fait de ne pas

établir de relations trop étroites et figées entre les éléments linguistiques et les discours spécialisés. Un phénomène linguistique ne peut entretenir de « *lien intrinsèque avec une quelconque discipline* » (Parpette C., 2001 : 8-17).

La connaissance de la langue ne constitue pas l'objectif de la formation FOS, elle est un médium pour acquérir des savoir-faire professionnels dans une langue étrangère telle que le français, M. Henao (1989 :19) précisera « *La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français* ».

Ainsi, la didactique des langues propose une réflexion sur les différentes conceptions de l'enseignement qui se succèdent et tente de répondre entre autres à la question : « comment enseigner ? ».

Dans ce sens, le FOS propose une réelle démarche dans la méthodologie de conception et de réalisation de l'enseignement du français. Avec une équipe pédagogique du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) déjà présente sur le terrain, notamment à la faculté de médecine, nous avons commencé à mettre en branle une partie de la méthodologie de conception.

Cette réalisation s'appuie essentiellement sur le choix des supports de l'enseignement du français en relation directe avec le domaine professionnel (ou universitaire) du public : nous remarquerons que dans le domaine du FOS, le choix et la spécificité des supports utilisés demeurent un paramètre fondamental. En effet, il s'agit de penser à la fonctionnalité des supports authentiques qui devraient être exploités en classe de langues. En français général, il est conseillé d'utiliser ces documents afin d'ancrer la formation linguistique dans un contexte socioculturel. Aussi,

dans le FOS, il s'agit là d'une mesure impérative dans le sens où l'adhérence à la situation de communication semble primordiale. A titre d'exemple, les documents authentiques peuvent être constitués de notice, règlement intérieur, note de service...

L. Porcher (1976) souligne, par ailleurs, une des difficultés que pose le FOS concernant la manière d'enseigner. Doit-on se focaliser sur la spécialisation d'un domaine restreint ? Ou doit-on élaborer un enseignement commun au français général, en introduisant des outils spécialisés par secteur ? En réponse, L. Porcher propose la mise en œuvre de moyens permettant d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint.

La conception de l'enseignement elle-même a évolué. Désormais, on parle d'« *enseignement-apprentissage* » (Farid H.) de la langue française orientée vers **des discours spécifiques**. D. Lehmann en tirera une définition du besoin et de l'objectif de ce nouveau type d'enseignement-apprentissage comme un « *besoin d'apprendre du français et non d'apprendre le français, et de l'apprendre pour s'en servir* » (Lehmann D., 1993). Cette vision permet d'ancrer l'enseignement du FOS dans une démarche où l'objectif fonctionnel constitue l'élément majeur des objectifs que l'on peut attendre d'une formation linguistique. Nous noterons que cet aspect fonctionnel de la langue qui était quelque peu estompé dans les approches actionnelles, se retrouve réhabilité par le FOS.

Ne faudrait-il pas rappeler que le public est expert dans son domaine ? Depuis l'émergence du domaine du FOS, la formation de l'enseignant constitue une des problématiques essentielles.

L'enseignant doit-il être spécialiste du domaine auquel appartiennent ses apprenants ?

L. Porcher (1976) s'oppose radicalement et à juste titre, à cette idée. En effet, il paraît inconcevable, ne serait-ce que du point de vue matériel (temps et coût) de former les enseignants de français dans des domaines particuliers tels que la chimie, l'industrie pétrolière, l'archéologie, la politique... En revanche, il paraît plus judicieux de viser une formation méthodologique permettant à l'enseignant de s'adapter à tous les domaines. C'est ce que propose la démarche fonctionnelle.

Par ailleurs, nous noterons la complexité qu'impose l'élaboration d'un cours de FOS tenue par des contraintes de temps mais également de spécificité même du cours. L'enseignant doit s'imprégner des discours afin de déterminer les contenus de l'apprentissage. Ceux-ci ne se composent pas uniquement des échanges verbaux. Nous citerons Lehmann à ce sujet qui évoque l'effort d'acculturation supposant une curiosité intellectuelle et une forte motivation de la part de l'enseignant, *« l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là »* (Lehmann, 1993 :13).

Ainsi, à la suite des approches communicatives, l'enseignant s'efforce d'autonomiser les apprenants et de fournir des stratégies d'apprentissage dans le but de s'auto-former et d'être autonome dans leur apprentissage. Cette vision de l'enseignant est familière à D. Abry (2007) mais également elle s'impose dans la logique de la démarche actionnelle proposée dans le CECR.

5-Pour la mise en place d'un référentiel de compétences

5-1 De l'enseignement par objectifs au référentiel de compétences

La notion de compétence en didactique émerge avec **les approches communicatives** dans les années 80. Il s'agit de se placer en rupture totale avec un enseignement dit « traditionnel à sens unique ». L'objectif de l'enseignement n'est plus la connaissance linguistique pour elle-même, mais le développement de compétences linguistiques ou plus largement communicatives, afin de permettre aux apprenants d'utiliser **la langue en situation**.

Les approches actionnelles proposent, quant à elles, une vision plus pragmatique et sociale en centrant leur enseignement sur des tâches langagières ou non langagière. La *« tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social »* (Conseil de coopération Culturelle- Comité de l'Education-, 2000)⁽⁷⁾.

La didactique du FOS envisage de développer des savoir-faire. A l'instar de la démarche actionnelle, **il s'agit de savoir linguistique et non-linguistique**. Ainsi, se pose le problème de savoir si ils relèvent des compétences professionnelles inhérentes au métier et des compétences langagières associées à la communication sur et dans le domaine visé. J-M. Mangiante souligne d'ailleurs le problème :

« Si la langue est une compétence professionnelle, comment s'articule-telle avec les

autres compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles » (Mangiante J-M., 2007).

Ainsi, dans la démarche fonctionnelle proposée par C. Parpette et J - M. Mangiante (2004), **le référentiel de compétences** constitue une étape dans **la méthodologie de la conception**. Celle-ci intervient en dernier lieu après l'exploitation et le traitement des données recueillies en situation dans le domaine professionnel ou universitaire. Ce référentiel constitue une grille pour l'élaboration des programmes et permet également l'évaluation en fin de formation. **A la fois feuille de route et grille d'évaluation, le référentiel de compétence se révèle être un outil indispensable pour le formateur en FOS.**

5-2- Des compétences transversales comme contenu d'enseignement

La formation FOS est adressée à une branche professionnelle d'où la nécessité de la transversalité. On dépasse un métier pour former un corps de métiers. Ainsi, les compétences à viser seront obligatoirement plus larges afin de répondre à tous les types de situations communicationnelles dans lesquelles les apprenants sont susceptibles de se retrouver. M-J. Berchoud rappelle que « *les savoir-faire sont transférables, du général au spécialisé ; ils le sont aussi dans l'autre sens, du spécialisé au général. Ainsi peut procéder l'enseignant de FOS : il aura à enseigner, par exemple, la résolution de problèmes (de gestion, d'informatique ou de contact clientèle...), et c'est par celle-ci qu'il permettra aux apprenants d'apprendre à définir des données, rapporter ou représenter un cas, une situation, décrire, expliquer, argumenter* » (Berchoud M-J., 2004).

La démarche FOS, en s'appuyant sur la transversalité des compétences, s'assure d'un large succès. Ainsi, elle peut cibler tous les types de publics et démontre sa malléabilité et sa possibilité d'adaptation.

5-3- Mise en place d'un référentiel de compétences

L'une des contraintes de l'enseignement du FOS réside dans le fait que la tentation à se diriger vers un cours de méthodologie est très présente. Cependant, l'objectif principal relève de la pragmatique. La présence d'éléments méthodologiques (prise de note, démonstration, raisonnement déductif...) se justifie par l'objectif communicatif de leur apprentissage. C'est la raison pour laquelle, on ne peut en aucun cas garder ce clivage qui existe et qui perdure entre le FOG, le FOS et le FOU⁽⁸⁾

Notre réflexion a porté essentiellement sur les différentes démarches à entreprendre pour mettre en place des activités pédagogiques, relevant de compétences ciblées dans le domaine du FOS en Algérie. Cela a été possible grâce à la cellule de réflexion que nous avons mise en place à la faculté de médecine et qui est composée d'enseignants de français exerçant au CEIL de Tlemcen. Le contact permanent avec les étudiants d'une part et les enseignants de médecine d'autre part, nous a permis de mieux cerner les difficultés rencontrées dans un amphithéâtre, lors d'un cours de spécialité dispensé en français. Le descriptif de compétences que nous avons cernées est issu de diverses données :

- Une analyse des besoins à partir d'un questionnaire adressé aux étudiants de la première année de médecine ainsi que d'un test de placement ;

- Données collectées sur le terrain à savoir, des enregistrements de cours magistraux, des photocopies de cours, des fiches de TD, de copies d'examen, tous concernant les étudiants de premières années de médecine ;
- Questionnaires adressés aux professeurs de médecine de première année ;
- Notre propre intuition et nos représentations sur les besoins de ce public.

A l'issue de l'enquête de terrain que nous avons menée, nous avons pu élaborer la structure de plusieurs cours de spécialité, ce qui nous a permis d'établir **un référentiel de compétences** pour les cours d'appui destinés aux étudiants de première année de médecine, mais aussi aux étudiants de pharmacie et de chirurgie dentaire.

Ce référentiel propose une ligne de conduite pour répondre au mieux aux besoins de ces étudiants.

Nous avons introduit des besoins immédiats et des besoins à plus long terme. En effet, certaines compétences, telle que la rédaction de synthèse, ne constituent pas les priorités de l'étudiant de première année, cependant, cette compétence de production aura toute sa pertinence dans la suite du cursus. Il a donc semblé important d'initier le processus dans le cours de français pour les premières années.

La structure du référentiel de compétences s'inspire d'une formation proposée par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques)⁽⁹⁾. Nous avons tenté de dégager des savoir-faire et des savoir-apprendre dans le but de les intégrer à un programme de formation. Ces deux types de savoirs révèlent des compétences générales telles qu'elles sont définies dans le CECR à savoir, des compétences qui ne sont pas propres à la langue

mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en s'appuyant sur des scénarii. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels. Elle regroupe ainsi, des objectifs fonctionnels et communicatifs.

La compétence linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs aux composantes de la langue, plus précisément, le lexique, la phonétique, la syntaxe, la variation sociolinguistique...

La compétence socioculturelle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Cette composante socioculturelle affecte fortement toute communication langagière entre les participants.

Au niveau vertical, nous avons établi un classement en fonction des différentes situations de travail qui nous semblent faire l'objet de la formation FOS que nous proposons. Ces situations seront ensuite explicitées au niveau horizontal du tableau.

Au niveau horizontal, le référentiel s'organise ainsi selon les différentes compétences qu'il serait nécessaire de développer. On a choisi également d'ajouter une colonne indiquant les supports de l'enseignement.

Conclusion

Dans notre analyse, beaucoup de ces supports sont issus de la collecte des données sur le terrain. Cependant, cela ne constitue pas une liste exhaustive et, de ce fait, tout un travail sur le FOS reste à développer en Algérie, un travail pour lequel nous invitons tous les collègues concernés à réfléchir sur les différentes actions à mener pour

pouvoir répondre, ne serait-ce que partiellement, aux attentes de ces étudiants qui réclament sans cesse, l'intervention urgente de la part des enseignants de français.

Aussi, une autre recommandation demeure à mon humble avis plus que nécessaire et qui est relative au recours à un travail collaboratif qui regrouperait tous les acteurs de l'enseignement car, encore faut-il le rappeler, la pluridisciplinarité dans les actions demeure plus que fondamentale. L'enseignement des sciences devrait être repensé dans sa globalité où chaque objet d'enseignement serait interdépendant de toutes les autres disciplines qui le composent.

Références:

1. Le FOG : le Français sur objectif Général
2. Depuis son instauration officielle en Algérie, il y a une dizaine d'années, le système LMD a longtemps fait l'objet d'incompréhension pour ne pas dire de réticences de la part des enseignants avaient du mal à s'installer dans une nouvelle approche où l'interdisciplinarité et la transversalité étaient au centre des objectifs de la formation de l'étudiant.
3. La complexité linguistique réside aussi dans la variété des « arabes dialectaux » à valoriser : d'une part, la langue de première socialisation étant ce que l'on appelle communément aujourd'hui, « l'Arabe Algérien » qui déjà n'est pas commun à toutes les entités du pays, selon les régions, amis reste l'outil de communication par excellence de tous les Algériens ; d'autre part, l'arabe de scolarisation, ou l'arabe standard, selon Khaoula Ibrahim, est celui avec lequel l'on « doit » s'identifier dans les manifestations officielles.
4. Là aussi il y a débat : certains enseignants continuent à utiliser une « langue intermédiaire » pour enseigner les sciences naturelles et la physique par exemple car, pour eux, la langue n'est qu'un outil pour installer une compétence de manipulation en mathématiques, en chimie ou autres...
5. Dans le même ordre d'idée, nous ne pouvons dissocier la réflexion sur le Fos de celle du « Fou » - Français sur Objectifs Universitaires. Il ne s'agit plus de distinguer les approches du FOG (Français sur objectif général) et des autres et de les placarder comme étant des types à voir séparément mais plutôt, les considérer dans une approche globale et globalisante : On ne peut prétendre apprendre les spécificités d'une discipline par le biais d'un français de spécialité sans la maîtrise et de la manipulation basique de la langue mais aussi celle des techniques d'assimilation et des méthodes universitaires telles que la prise des notes, la reformulation, la synthèse des documents etc.
6. Nous avons expérimenté l'enseignement du français des affaires au département de français de l'université de Tlemcen et nous avons cru pouvoir mettre en place un parcours professionnel plus tard. Cependant, la donne fut toute autre : nous avons essayé de mettre la charrue avant le bœuf, en occultant de mettre de mutualiser les trois dimensions complémentaires à savoir, le FOG, le FOS et le FOU.
7. Conseil De la Coopération Culturelle (CDCC), la 69e Session organisée à Strasbourg le 31 janvier – 1er février 2001.
8. Français sur objectif général/Français sur objectifs spécifiques/Français sur objectifs universitaires
9. Formations en didactique du FOS effectuées au CIEP de Sèvres en 2008 et en 2009.

« *Les représentations de l'identité dans les écritures fictionnelles maghrébines chez le migrant maghrébin.* »

Corpus : Amin Maalouf *Identités meurtrières.*

Azouz Begag *le gone de Châabane.*

Tahar Ben Jelloun *les raisins de la galère.*

Mme Chaouch Ramdane Zineb

Maitre assistante A /Université de Tlemcen.

Le roman francophone contemporain nous propose une autre façon de cerner le monde que celle du roman classique. L'écrivain francophone a les mêmes inquiétudes et les mêmes angoisses que n'importe quel autre écrivain contemporain. La question est, certes redondante mais les interrogations identitaires une fois de plus sont au cœur de cette littérature naissante parfois stigmatisée par une opinion conservatrice.

Tant au niveau du personnage de ces écrits fictionnels qu'au niveau chronotype, une contestation s'annonce fatalement dans une grande majorité de ces romans, ce qui incite à une reconsidération de ces textes revendicateurs. Les œuvres sur lesquelles s'appuient cette réflexion sont : 'Les identités meurtrières', 'le gone de Châabane', 'les raisins de la galère'. Le premier est un essai et les deux derniers sont des romans : ils traduisent un tel malaise identitaire qu'il se traduit à travers une exaltation singulière. Cette singularité subjective frôlant le lyrisme s'est imposée au monde face à une littérature classique.

Christiane Achour s'est largement penchée sur la question dans son « anthologie de la littérature algérienne de la langue française(1990) ». Elle partageât cette production littéraire en deux champs :

-Le premier allant des années cinquante jusqu'aux années quatre -vingt.

-Le second champ allant des années quatre-vingt jusqu'à parution de son livre.

Ils se résument en deux champs distincts, divergents qui informent sur les intentions d'écritures de ses auteurs.

Le premier champ :

Il y'eut création d'écritures réalistes, conscientes montrant une immigration à travers la vision marxiste mais extérieure à la réalité vécue. Une immigration qui connut les clivages aussi bien internes qu'externes, des luttes pour les indépendances, la colonisation puis (pour celle qui survécut) la déchirure de la post colonisation.

Le travailleur-migrant était vu d'une part comme étant opprimé et d'autre part comme étant ancien colonisé d'où une certaine vision dévalorisante de la part du pays d'accueil.

A travers le roman de Driss Chraïbi, « les Boucs », nous notons cet itinéraire ambigu d'une écriture autobiographique révélatrice d'un *moi* explorateur voulant rendre vivantes les différentes images du passé. Il outrepassa les techniques narratives en traitant dans une violence extrême le problème de l'émigration. Il est le personnage –écrivain qui interpelle le monde.

Les écrivains de cette période-là ont voulu casser le mythe de l'émigration qui était un mirage impuissant, cachant un migrant pauvre, impuissant, démuné, dépouillé, toujours solitaire.

D'ailleurs, dans les magazines et reportages engagés des années 70, l'image de l'immigré africain de manière générale, était celle d'un être miséreux, sous prolétaire. Edouard Mills-Affif réalisa un reportage en mettant le doigt sur la misère. Parmi ces migrants dépeints, peu étaient lettrés mais tous prirent avec eux la tradition orale et la transmission chantée. Celle de la nostalgie du pays qui les a vus naître et le rêve toujours persistant du retour à la terre, la pauvreté, la souffrance psychologique et la

désillusion que vivaient les migrants en ce temps-là. Le rêve du retour était poignant. Il était un objectif à atteindre.

Le deuxième champ allant des années 80 :

Dans cette seconde partie de la littérature de la migration, il y'eue émergence d'une nouvelle génération d'écrivains née dans l'émigration ou arrivée très jeune en terre d'asile. On étiqueta tout de suite ces écrits-là de littérature-beur.

En effet, « L'œuvre littéraire est histoire, dans ce sens qu'elle évoque une certaine réalité, des événements qui se seraient passés, des personnages mais l'œuvre est en même temps discours, il existe un narrateur qui relate l'histoire ; et il y a en face de lui un lecteur qui la perçoit. A ce niveau, ce ne sont pas les événements rapportés qui comptent mais la façon dont le narrateur les a fait connaître. »⁽¹⁾.

« Il s'agit pour eux, déracinés, déculturés parce que «fils et filles de pères et mères illettrés, déportés économiques des montagnes et des plateaux vers les métropoles de béton de la France d'exister dans la mémoire des cultures grâce aux mots en racontant la jeunesse de la banlieue » ⁽²⁾

« L'écrivain singulier se trouve en porte-à-faux et doit réaliser des compromis pour assurer l'équilibre de sa situation. » ⁽³⁾

L'écriture paraît à partir « d'une confrontation de l'écrivain et de la société » ⁽⁴⁾

Elle peut être la concrétisation de la réalité environnementale, concrétisation fragmentée et c'est aux spécialistes de reconstituer le discours qui y est inclus en appliquant, en ayant recours à toutes les théories leur permettant de situer d'une part l'histoire et de la retrouver d'autre part.

L'auteur manipule, agence, façonne et construit une langue qu'il maîtrise. Puis, à partir d'une réalité sociale directe et indirecte, il écrit son œuvre, mais il existe un contexte environnemental direct ou indirect hostile parfois qui rend le cri de ce migrant très « strident ».

Dans la confusion et les balbutiements le migrant essayé de s'exprimer tenant en « otage »l'écrivain qui va déceler bien des traces de ce malaise culturel et identitaire.

L'écrivain maghrébin s'est investi ce nouveau code langagier, il le déconstruit puis le reconstruit en « enfantant » une nouvelle langue qui va accepter la hardiesse de cette perspective. Les soucis de cette nouvelle génération ont dépassé ceux de leurs aînés. Peu leur importait les récits nostalgiques des parents, peu leur importait de partir ou de rester. Leur préoccupation première était la reconstruction identitaire. Un sentiment de déracinement fort est né comme une plaie constante. Partagée entre les propos de leurs parents et les sentiments hostiles d'un pays d'accueil, cette génération-là se cherchait avec aussi bien la peur que l'appréhension de la déchirure et de l'exclusion. De la honte persistante des bidonvilles à la révolte contre les conditions de vie très précaires cette jeunesse a commencé à questionner son passé et ses origines. Elle hésitait entre l'errance et l'ancrage au pays d'asile.

Qui est soi et qui l'autre ?

Et qui est soi par rapport à l'autre ?

L'installation des parents engendra des questionnements identitaires et des recherches de l'origine réelles ou imaginaires.

Ils se révoltèrent contre le sort réservé à leurs familles et contre l'oubli historique d'un pays « amnésique ». Ils brandirent l'étendard revendicateur.

Les enfants des premiers migrants luttèrent pour exister dans la société française ; leur identité s'inscrivait dans cette perspective. Et la marche d'automne 1983 a révélé leur opinion. Marche à travers laquelle cette jeunesse-là est devenue invisible.

La littérature « beur » :

L'être humain a toujours ressenti ce besoin incessant et très fort de recourir aux différents genres littéraires : Poésie, proses, essai, théâtre, nouvelles, roman ... en ressortant ce cachet particulier qui se mêle à cette belle expression. Ce cachet particulier est son identité.

De Jean Paul Sartre à Roland Barthes jusqu'à Bourdieu, l'écriture est une problématique récurrente. « Un des principaux motifs de la création artistique est certainement le besoin de nous sentir essentiels par rapport au monde »⁽⁵⁾

« Il n'y a d'art que pour et par autrui »⁽⁶⁾

Que signifie l'acte d'écriture ? Comment se définit-on dans cet acte ? Où est la frontière entre moi et l'autre, entre les « différents » moi dans le texte ?

Ecrire c'est parler aussi bien de soi que de l'autre. .

Ecrire c'est s'ouvrir à soi et à l'autre.

Ecrire, c'est entraver les règles, les usages coutumiers, les principes et les convenances. Ecrire, c'est aller vers d'autres bords, d'autres rives sans soucis d'appartenances. Ecrire, c'est affronter un mode d'écriture normatif (d'où une grammaire, une orthographe, une syntaxe ...). Ecrire, c'est laisser en relief, sa propre culture dans une communication avec soi et avec l'autre. Mais écrire dans la langue de l'autre c'est se lancer dans une sulfureuse aventure où le pluriel est roi

Les écrits qu'on appela « écritures » d'urgence prolifèrent. Ce fut des cris forts et hauts du malaise que ces jeunes portaient en eux. Ce fut un appel, une interpellation d'une génération désemparée, privée de repères et de stabilités psychiques.

Et peu importait les défaillances scripturales et stylistiques car cette littérature-là a d'abord répondu à un besoin inassouvi de dire, de dire et de dire dans une certaine rage les profondeurs d'un moi en mal de vivre en prenant en considération le fait que la littérature c'est raconter sa vie, ses points forts, ses points faibles, ses troubles, ses passions, ses pulsions....

L'écrivain par cet acte personnel inscrit son histoire dans celle de son environnement. Il y abordera des thèmes et des préoccupations toujours liés à soi et à l'autre se rapportant aux questions de coexistence, aux affirmations parfois exacerbées ou exacerbétantes d'appartenances diverses. Et l'histoire est, sera continuellement ce réservoir immense d'événements, de faits, de personnages, d'antagonistes, dont on peut tirer toutes sortes d'enseignements. Et elle se reconstruit, à chaque époque, selon ses propres besoins d'explication et de la vision du monde.

« L'autobiographie a un aspect thérapeutique car elle oblige à la confrontation avec soi-même »⁽⁷⁾
« Et l'autobiographie n'a de sens qu'en relation avec la collectivité dont émerge l'œuvre littéraire »⁽⁸⁾

Ce fut une écriture autobiographique itinérante ambiguë révélatrice du moi explorateur du soi mais en rendant vivantes les différentes images d'un passé qui ne finit pas. Je cite quelques exemples d'ouvrages :

Nacer Kettane (directeur actuel de beur TV et PDG de beur FM) : « Le sourire de Brahim » œuvre qui parle du conflit marquant de l'assimilation de la génération migrante et de l'hybridité culturelle et historique.

Mehdi Lalaoui (écrivain et réalisateur) connu pour son film :

« Les massacres de Sétif un 8 mai 45 » et « le silence du fleuve » film sur les manifestations des algériens à Paris le 17 octobre 61. Il a écrit aussi « les beurs de Seine » en 1986.

Les témoignages relatés à travers leurs écrits étaient fidèles à la réalité vécue et subie. Dans une violence extrême, le roman d'expression française en traitant du problème de la migration a bousculé les techniques narratives «Témoignage autobiographique occulte l'exigence de la qualité littéraire».⁽⁹⁾

C'est ainsi que la littérature « beur » s'est constituée et qu'elle acquerra un espace littéraire francophone. Ce fut un véritable phénomène culturel, linguistique, social. Un nouveau corpus de texte se constitua s'accaparant ainsi l'espace d'écriture francophone.

Ce corpus regroupe des textes maghrébins écrits dans un contexte national par des auteurs voulant affirmer leur identité marocaine, algérienne et tunisienne.

La thématique choisie répond à une situation historique d'où un malaise certain par rapport à leur état d'anciens colonisés et toutes les entraves qui en découlèrent.

Certains auteurs comme Assia Djebbar, Malek Haddad, Khatibiont souligné cette relation avec la langue en justifiant le choix du Français qui est aussi évident qu'inévitable et en faisant l'éloge de l'Arabe qui est la langue maternelle :

« La partie de la langue maternelle des premières années que j'ai passées avec ma mère avant la séparation est plus dense malgré l'acquisition plus importante d'autres par observation ou par étude ...le reste, c'est vraiment des acquis : j'ai écouté les Laobés , j'ai écouté les griots , j'ai écouté les musiciens , j'ai écouté les mystiques , j'ai marché la nuit ...ça m'a permis d'acquérir et de renforcer une langue pour mon écriture . »⁽¹⁰⁾

Le brassage des cultures, des langues, et des identités peut inévitablement mener vers une cohabitation des êtres en s'acceptant et en s'enrichissant les uns les autres.

La littérature de migration porte en elle des critères associant les littératures nationales tout en remettant en question la notion de l'identité nationale comme concept faisant référence à une population née dans le pays de l'Autre, partageant ses valeurs et ses conditions de vie sociale. Elle traite d'un clivage littéraire où est décelé une écriture décentrée, déterritorialisée contestant une idée « monolithique » de l'identité. Ces jeunes écrivains aux appartenances culturelles multiples

s'efforcent de sortir du ghetto dans lequel ils furent confinés en élaborant à travers une sublimation extrême des productions littéraires.

Grâce à leur force de questionnement identitaire, ils mirent en place une pratique transculturelle à travers laquelle se croisent mémoires, cultures. La trans-culturation dissimule deux aspects, à savoir La déculturation (par rapport à sa culture d'origine) et la culture (par rapport à la culture du pays d'accueil) : processus inévitable mais laissant un résidu d'un malaise confus fragilisant son identité. D'autres aspects sociaux vont apparaître et qu'il faut définir à travers une vision anthropologique, j'en cite :La déculturation, la culture.

Que se passe-t-il pour le migrant au contact de cette nouvelle culture ? Que doit-il faire de sa culture d'origine ? Quelle identité culturelle se construire ?

Pourra-t-il appartenir à deux ou trois cultures ? Quel en est l'impact sur son identité ?

Qu'a engendré cette « mutation » culturelle ?

Mais la crise qu'il va lui falloir affronter, c'est celle du regard de l'autre envers sa propre culture. Sa culture n'est pas respectée ; elle est bafouée même. Phénomène à travers lequel, il découvrira les disparités et les dissemblances. Dans différents contextes multiculturels, l'individu migrant commence à composer avec les spécificités des dissemblances.

Identité et construction culturelle :

En sachant que l'identité culturelle est un sentiment complexe d'appartenance à un groupe ethnique, l'individu n'en ressent l'importance et l'impact qu'au moment du changement.

Les migrants sont souvent considérés comme étant inférieurs mais ils bénéficient d'un point certain: ils s'adaptent à une situation multiculturelle surprenante. Tel est l'atout premier de leur bigarrées et cela surtout à l'extérieur du noyau familial C'est ainsi qu'il plonge dans une crise identitaire. « Mutation » culturelle. Et la crise auxquelles il se retrouve confronté, c'est celle du regard de l'autre envers sa propre culture. Sa culture n'est pas respectée ; elle est bafouée même. Phénomène à travers lequel, il découvrira les disparités et les dissemblances. Dans différents contextes multiculturels, l'individu migrant commence à composer les spécificités des dissemblances. C'est ainsi que les chercheurs ont catégorisé cet aspect encore au sein de bien des débats. On parle de quatre catégories d'identités culturelles et que nous allons juste citer (en prenant le soin d'en parler plus amplement dans un autre travail de recherche).

1-L'identité biculturelle (ou intégrée)

2-L'identité au profil flou (ou marginalisé)

3-L'identité au profil ancré dans l'ethnie (distinct)

4-L'identité orienté vers le pays d'accueil (ou assimilé)

Les jeunes migrants oscillent entre une identité culturelle du pays hôte et celle de leur pays, de celui de leur parent. Cependant, tout en effleurant que partiellement la question, il est à noter que si l'identité culturelle est la forme la plus complexe de l'identité, il n'en ressort pas moins que c'est la forme la plus répandue et la plus courante. Elle implique une négociation permanente et un équilibre

entre deux cultures ou plus. Donc entre individus adaptés à la culture du pays d'accueil et d'autres présentant quelques individus, nous notons que l'exemple peut apparaître aussi dans le texte maghrébin d'expression française et où le sujet parlant se dit être toujours en terme de « je suis un autre, je suis un étranger, je suis un exilé

« Oui, partout, dans chaque société divisée, se trouvent un certain nombre d'hommes et de femmes qui portent en eux des appartenances contradictoires, qui vivent à la frontière entre deux communautés opposées, des êtres traversés, en quelque sorte, par les lignes de fracture ethniques ou religieuses ou autre »...⁽¹¹⁾

Et s'il se conçoit une identité d'exilé, il se sentira toujours étranger. Dès qu'un homme a quitté sa terre natale, il se sent étranger et cette impression profonde le poursuivra jusqu'au bout. Pourtant, parfois l'exil n'est pas uniquement géographique mais mental; l'Homme, ce « promeneur » solitaire est un errant. Il est d'ici et d'ailleurs mais un ailleurs indéfinissable et seule l'écriture migrante a cette aptitude à traduire son errance.

Grâce aux textes multiples où la figuration de la quête identitaire est omniprésente ils interpellent le lecteur. Et la construction souvent binaire de leurs récits met en exergue les antagonistes culturels sociaux, civilisationnels, linguistiques. L'imaginaire produit l'imprévisible à partir d'une identité fragmentée partagée entre deux cultures, deux rives, deux univers complètement différents. L'écrivain-personnage dans le roman « le gone de châabane »⁽¹²⁾

Trouve dans les études le moyen d'échapper au sort qui lui était réservé. L'accès au savoir lui donnera la possibilité d'être traité d'égal à égal avec le Français de son âge. Il assume lui-même la narration de son propre moi dans un mode d'énonciation autobiographique. L'enfant-narrateur met son « je » au service d'un « nous » collectif souffrant de solitude et d'isolement au sein d'une société opaque.

« On sait que la plupart des littératures émergentes se signalent ainsi, par des récits d'enfances permettant une description plus aisée, plus naïve de leur espace référentiel pour les lecteurs nécessairement extérieur à cet espace qui les accueille d'abord. L'enfant est aussi à son corps défendant une sorte de passeur culturel, inséparable du statut des littératures émergentes ».⁽¹³⁾

Et dans la naïveté et l'innocence apparaissent la gravité des faits rapportés aux yeux d'une société d'accueil qui ne sait quelle place accorder à ces migrants.

A travers cette trame narrative, il dépeint le tableau de l'émigration dans un autofictionnel émouvant et qui met à nue deux générations antagonistes et complémentaires de migrants. Les procédés d'écritures laissent apparaître l'hybridation et l'hétérogénéité où beaucoup de faits linguistiques disparates sont mis en mis ensemble. « Ecritures transnationales et transculturelles (...) opère le passage de la transe au paradigme du trans de l'identité assignée à celle de la traversée. Elles mettent en scène des identités de parcours, d'itinéraires, non fixées sans être totalement dans l'éclatement. Ce sont des écritures de l'entre-deux, de la béance, de l'interstice, de l'enracinement » explique Régine Rolin.

Procédé d'écriture lequel va donner une figuration à la recherche identitaire. La sensation d'appartenance identitaire du migrant est confuse du fait d'un sentiment fort de migration refusant et reniant l'ancrage et la sédentarité identitaire. Quant à l'enfant-migrant, étant né dans un « non » lieu ou un « hors » lieu ou mieux encore dans un lieu pluriel conteste les catégories identitaires ou nationales. Son chemin, à la croisée des difficultés communautaires diverses n'est pas balisé : il est l'enfant de la « non-identité.

Et le « je » sensible du personnage fictionnel n'est autre qu'un « je » réel mis au service du « nous » collectif de la communauté terrée jusque-là dans le silence et l'ombre car même en lui donnant la parole à travers cette nouvelle littérature qui se conçoit Que signifie l'acte d'écriture ? Pourquoi écrit-on ?

«Je suis d'abord auteur, j'écris en Français: il paraît qu'on nomme cela francophone. »⁽¹⁴⁾

«Pour autant mon identité n'est pas soluble dans le noir. J'ai une vie, une histoire propre qui influence ma sensibilité d'auteur. Tout cela forme un ensemble qui produit une littérature qui est la mienne»⁽¹⁵⁾

Et se défilent des clichés qui stigmatisent les personnages de manière à les personnaliser dans des représentations « hyperbolique », donnant une coloration ironique au texte. « Binouar de la femme ou ses rondeurs de femme publique »⁽¹⁶⁾

« Elle est habillée comme ma mère lorsqu'elle fait la cuisine : un binouar orange, des claquettes aux pieds et un foulard rouge qui lui serre la tête »⁽¹⁷⁾.

Et l'étrangeté et la différence apparaissent dans la narration à travers la vision et la manière d'exister de l'autre transmis par le biais de l'écriture à partir du processus de reproduction du réel dans l'imaginaire.

Le « je » introducteur de l'enfant-personnage distribuant les rôles dans une pluralité actancielle offre une possibilité d'ouverture sur les antagonismes, la richesse métissage. Les pratiques culturelles et linguistiques cohabitent, s'entrecroisent et s'acceptent dans la vision implicite de « l'enfant »-narrateur. A travers le préfixe trans, les qualités de ce personnage ressortent: transitionnel, transgressif, transformateur, transactionnel, transculturel ...

Il est le narrateur qui adopte une focalisation interne et suivant son point de vue, il évolue dans différentes étapes d'apprentissage. Dans sa quête identitaire, de l'enfant vers l'adulte son regard transgresse l'instance narrative. Il se cherche, se perd, se transforme mais se construit. Et l'enfant-personnage devient le personnage-adulte. Son regard rend l'autre accessible. Le choix de la syntaxe du roman autour d'une opposition actancielle introduit ce « je » qui ne renierait et ne trahirait point le « nous » mais n'entraînerait pas non plus le mépris d'« eux ». Voilà la résolution actancielle autour de laquelle s'efforce de se positionner identitairement le personnage symbolique de cette 2ème génération. Il est le personnage extérieur/intérieur des deux groupes mais il aussi le pôle unificateur. Le malaise ; le mal être ; la souffrance individuelle provoquée par la situation de l'entre-deux confus a

permis de panser sa blessure identitaire. L'identité ambiguë ; problématique portée comme un fardeau évolue en une identité construite et assumée. L'altérité énigmatique « triomphe ».

Dualité identitaire chez la femme dans l'œuvre maghrébine :

En plus d'une lutte à travers les parcours du migrant, une problématique va naître ; celle encore plus profonde, plus sensible, plus délicate, de la femme. De la femme-migrante qui venue de pays aux traditions ancestrales de soumission à l'homme va se retrouver confrontée à une société qui va l'aider à se libérer. Plusieurs figures de femmes vont surgir car d'une vie silencieuse, docile, elles vont s'affranchir. Ecartelées entre deux cultures, deux conceptions parfois contradictoires elles vont chercher leur voie à travers l'histoire. Les exemples que nous pourrions relater à partir de l'œuvre de Tahar Ben Jelloun sont forts nombreux mais nous en choisissons celui de Nadia, la protagoniste de son roman « les raisins de la galère ». La narration des faits de ce roman s'ouvre sur deux personnages féminins à savoir Nadia et sa sœur : deux personnages dont la conception de la vie est différente l'une de l'autre.

La révolte a commencé à naître chez Nadia en ce jour inoubliable du mariage de sa sœur qui était de six ans son aînée. Nadia en avait 10 en ce temps-là ! Ses parents la marièrent à un « bon » musulman qui allait faire d'elle une femme « soumise » et « obéissante ». « *Sûr de lui, content de lui, il aime se faire servir. Sa femme est aussi sa bonne* »⁽¹⁸⁾.

Nadia, protagoniste, enfant-héroïne refuse de se plier au poids des traditions ténébreuses et avilissantes qui ne pouvaient qu'entraver ce combat qui commençait. « Leur mariage était mon plus mauvais souvenir. Ce fut aussi un moment décisif dans ma vie. J'étais chargée par les parents d'aller recueillir le drap dans lequel ma sœur avait perdu sa virginité »⁽¹⁹⁾.

Dans la colère et la révolte et en plus de sa quête identitaire et culturelle ...une autre forme de combat naîtra : celle d'une condition la réduisant dans son statut. La lutte du migrant maghrébin est-elle celle de la migrante maghrébine ??? Le combat de Nadia est celui de ces jeunes filles pour qui, il s'agit de se construire une identité cohérente en ayant sous les yeux une multitude de références possibles et parfois contradictoires. Cette recherche de conciliation entre les deux pôles qui les constituent prendra, de manière récurrente, une forme autobiographie que cela soit à travers leurs propres plumes ou à travers celles d'autres écrivains comme Tahar Ben Jelloun.

La bataille pour l'émancipation de la femme pour l'acceptation des dialogues entre les différentes cultures apparaît à travers ces témoignages. Il met en scène une petite fille qui, du haut de ses dix ans, prononce le « je ». Dans son langage, elle proclame haut son statut en ayant un pied sur chacune des rives. Son père l'envoie à l'école pour apprendre à écrire son nom et elle en revient triomphante puisque sans faire trop d'efforts, elle est classée toujours première au grand étonnement qui associe cette réussite au sort que la voisine a dû leur jeter de sa mère. Par le biais d'un langage enfantin, le lecteur a d'abord vu dit le bouleversement de repères qui s'entrechoquaient chez une petite fille mais qui, avec la complicité d'un père compréhensif a commencé à discerner la voie à suivre.

«Fais ce que tu veux. Tu es celle qui ne me donne aucun souci. Tu es mieux que tes frères, qui, se croient tout permis depuis qu'on leur a dit qu'ils étaient des hommes »⁽²⁰⁾

Cette aventure de reconnaissance, d'affirmation de soi s'entrecroise avec celle d'un père qui refuse que sa fille connaisse le même sort que sa mère qui élevée au village selon un modèle précis y est restée fidèle. Elle fait le ménage, s'occupe des enfants, se soucie de leur hygiène alimentaire et physique...Il lui faut être docile, obéissante, conciliante et silencieuse. « Entre ma mère et moi, se dressait un tel mur d'ignorance que je ne pouvais discuter avec elle⁽²¹⁾. Nadia est le personnage –clé qui concilia l'inconciliable en domptant plusieurs pôles car s'entrecroisent en elle le féminin, le masculin, l'europpéen, le maghrébin, le contraste des cultures. La parole émigrante est un cri, une métaphore.

Grâce à la collusion des registres sémantiques et culturelles, l'écrivain-monde en juxtaposant, en laissant communiquer deux langues, deux identités invitant le migrant à s'ouvrir à l'interculturel, en occurrence à l'universalisme. Donc soumis à cette épreuve pouvons-nous construire une identité ? Pouvons-nous à l'épreuve du bilinguisme construire une identité harmonieuse ?

Références

1. http://www.limag.refer.org/Theses/DEA_Ghellal.PDF
2. Anthologie de la littérature algérienne de langue française. Histoire littéraire et anthologie (1834-1987), Christiane Achour, Alger-Paris, Enap Bordas, 1990, Chapitre (écriture de la migration) p173-189
3. L'institution de la littérature, Dubois Jacques, EspacesNord, 1978, 161.
4. Roland Barthes, Le degré zéro de l'écriture, p.16
5. Sartre Jean Paul, Paris, Gallimard, 1948, p46.
6. Ibid. p50
7. Interview de Ker Bugul du 10 Mars 2006 dans le Hall d'un hôtel parisien .Site p26 .
8. Dire le social dans le roman francophone contemporain, Justin K.Bisanswa, Honoré Champion, p349, 2011 .
9. Entretien avec Ken Burgul et Christian A. site <http://www.Revuerelief.Org>. Le 18 /2/2012.
10. ¹Littératures des immigrations, Charles Bonn, Paris le Harmattan, t1, 1995.
11. Identités meurtrières, op.cit.
12. Le gone de Chaabane, op.Cit.p59
13. Interview accordée à Victoria Kaiser et Marie Colombe Afaota le 10 mars 2006 cité dans le roman francophone de la migration, Elodie Carline Tang, p30.
14. ¹Interview de LéonoraMiano à la table ronde organisée le 26 Avril 2011, op .cit p44.
15. Interview de Leonora Milano.op.cit
16. Le Gone de Chaâba, Azouz Begag, Paris, Le Seuil, L'Harmattan, p77, 1995
17. Ibid. p70
18. Les raisins de la colère, Tahar Ben Jelloun, 1996, p7.
19. Ibid.
20. Op.cit. p8.
21. Op.cit. p11.

