

El - Hiou are El - Takafi

" Le dialogue culturel "



*Revue scientifique des études contemporaines en
sciences humaines et sociales*

Revue périodique académique réglementée spécialisée

Prend en charge des recherches scientifiques en sciences humaines et sociales.

Édition : automne et hiver 2016

Publiée par le laboratoire de recherche scientifique : «Dialogue des civilisations, la diversité culturelle et la philosophie de la paix » Mostaganem, Algérie.

" Le dialogue culturel "

Publié par le Laboratoire : *Dialogue Des Civilisations, La Diversité Culturelle Et La Philosophie De La Paix* à l'Université de Mostaganem, Algérie (*DIACICULT*)

Édition : automne et hiver 2016

ISSN 2253-0746

Droit d'auteur: Conformément à la réglementation en vigueur, tous droits de reproduction sont réservés. Toute reproduction des articles, même partielle, ou sur un support électronique quel qu'il soit est strictement interdite sauf autorisation écrite du directeur de la publication de la revue ***EL-HIWAR EL TAKHAFI.***

Edition: AGP. Adresse: Bir El -Djir, Oran, Algérie. Téléphone: 0770968335. E-mail: steagp@gmail.com

Président d'honneur de la revue:	Pr. BELHAKEM Mustapha (Recteur de L'Université)
Directeur de la Revue :	Dr. Brahim Ahmed
Secrétaire de la rédaction:	Dr. Radji Mustapha

Comité de lecture scientifique

Pr. Boukhari Hamana(Université d'Oran, Algérie).	Pr. EL ZAOUÏ El Hocine (Université d'Oran, Algérie).
Pr. Ibrahim Saleh al Nuaimi(Doha , Qatar).	Pr. MOHAMED MASSOUD Kirate (Sharjah, Emirats Arabes Unis).
Pr. Mokhtar Lazaar(Université de Mostaganem, Algérie).	Prof / SAIEM Abdelhakim (Université d'Oran, Algérie).
Pr. Abderrazak Guessoum(Université d'Alger).	Pr. ABD ELAOUI Mohammed (Université d'Oran).
Pr. SAHBI Ben Nabilia(Université du Québec. Montréal, Canada).	Pr. Saïdi Mohammad Algérie (Université de Tlemcen , Algérie).
Pr .DAHOM Abdelmajid(Université d'Alger).	D / MUSTAPHA Al-Kilani (Université de Sousse, Tunisie).
Pr .BOUSSAHA Omar(Université d'Alger).	D / RACHID Al-Hadj Saleh(Université de Kuwait).
Pr .LAYADI Nacer-Eddin (Sharjah, Emirats Arabes Unis).	D / Farid el zahi (Institut Universitaire de la Recherche Scientifique , Maroc).
Pr. Lakjaa Abdelkader (Université d'Oran , Algérie).	D / MARGOUMA Mansour (Université de Mostaganem, Algérie).
Pr. BENJEDDIA Mohammed (Université de Mostaganem, Algérie).	D / MALFI Abdelkader (Université de Mostaganem, Algérie).
Pr Abdeljalil Kazem El-Ouali (Université Emirats).	D / Leica Phanzaqo(université de Pavie, Italie).
Dr. ABDL KARIM Ziani (Université de Bahreïn).	D / Zaki el milade (Arabie Saoudite).
Dr. Kouider SIKOUK (Université de Mostaganem, Algérie).	D / Mohammed Bechari (Institut Ibn Sîna des Sciences Humaines , France).
Dr. HAMADI Mohammed(Université de Mostaganem, Algérie).	Dr. Allage Karima (Université de Mostaganem, Algérie).

Droit d'auteur : réservé pour le laboratoire *Dialogue Des Civilisations, La Diversité Culturelle Et La Philosophie De La Paix* à l'Université de Mostaganem, Algérie (*DIACICULT*)



Conditions de publication d'articles

- L'article doit être rédigé dans l'un des trois langues : arabe, français, ou anglais.
- L'aspect procédural a également fait l'objet d'une attention particulière ; douze recommandations ont été retenues pour faciliter l'exploitation des articles :
- Article inédit avec précision du nom de l'auteur, sa qualité scientifique avec mention de son adresse dans les trois langues.
- Rédaction sur feuille distincte du nom du chercheur, son adresse, sa qualité scientifique avec résumé ne dépassant pas 150 mots.
- L'article doit être imprimé sur feuille 21/27 suivant caractère NEW ROMAN 12 Microsoft Word XP, et remis accompagné de CD.
- L'article ne doit pas dépasser 15 pages y compris schémas, tableaux, références.
- Références biographiques en fin d'article avec agencement alphabétique.
- Les abréviations doivent être explicitées.
- La présentation des graphes et schémas doit être claire et ne dépassant pas les limites de la feuille normalisée.
- La présentation éventuelle des photos doit être sur papier approprié et en format réduit.
- Tout article est soumis à l'évaluation avant la publication.
- Les articles remis ne sont pas restitués à leurs auteurs même en cas de non publication.
- Chaque auteur reçoit gratuitement une copie de la revue dans laquelle il a contribué par un article.
- L'envoi des articles se fait sur adresse e-mail en document attaché.

E-mail : moltaka.mostaganem27@yahoo.fr

Important : Les opinions émises dans les articles publiés par la revue n'engagent que la responsabilité de leur auteur.

Terms of use (articles publication)

Cultural Dialogue : an intellectual space, may be called an academy for scientific journal publication, that came into being recently. It welcomes fruitful contributions to its journal via articles and scientific drafts. As its' label indicates, it is mainly focalized on original, purposive, and update researches in the field of human and social science which, despite its appealing need, have not received much attention.

The authors who are interested in the journal should respect the parameters indicated below:

• **Each draft (article) should submit to following patterns:**

• The articles should be written in **Microsoft Word format**. As to the languages, an appropriate font needs to be selected. For Arabic, the required font is “**Teraditional Arabic**” whose seize should be 14. As to foreign languages (French or English), the font type is Times New Roma whose seize should be 12.

• The article should not exceed 15 pages and should have:

• The bibliography (references):

• As is comes to the bibliography, authors should follow a specific style (**APA, MLA**, etc.) Books, articles and others' references should be listed separately, respecting the order of the bibliographical data.

• The footnotes (more information about some concepts, key words and details about the abbreviations),

• Each page of the article should be numbered,

• The article should be accompanied by the name of the writer, a summary of the article who size should be bound to 5 lines. (is should be written in **Traditional Arabic** whose size should be **12**).

• The article should include the name of the writer, his scientific backgrounds (in terms of previous researches), and his address in three languages (Arabic, French, and English).

• The graphs, the tables, and figures have to be clear and should not go beyond the borders of the article's pages.

• In case, there are photos, they should be attached to appropriate papers and should be presented in a reduced format.

• Each article will be submitted to an evaluative process before its publication. The journal has the right to adjust some articles formats when necessary, however the contents are will be kept as they are.

• Each contributor (author) will automatically receive a copy of the journal.

• In case, there is a need to bring some changes to the articles' format to fit some parameters of publication, the journal will do that maintaining the content intact.

• The participants' drafts (articles) should be sent on time in an email form to the electronic address below (written in bold).

The articles should be sent to the following electronic address: ***moltaka.mostaganem27@yahoo.fr***

Important:

All the ideas that figure in the journal reflect but the authors' points of view; the journal is just a mediator between the authors and the readers.

SOMMAIRE

L'auteur	Titre de l'article	La page
BENTAIFOUR Nadia	Culture et littérature d'enfance et de jeunesse en Algérie	07
BENMESMOUDI Aali	The need for teaching Neuropsychology in the department of Psychology	15
SEHLA Halima - SIKOUK Kouider	Le rapport entre l'environnement social et la construction du projet scolaire et professionnel chez les étudiants	19
LAMARI HEBBOUL Linda	Trajectoire de la prise en charge de la grossesse entre espace familial et espace médical	25
GORINE Miloud	L'incompréhension du discours injonctif dans la classe de cinquième primaire	34
KHARROUBI Sihame	Le texte littéraire et l'enseignement du FLE en Algérie : exemple du cycle secondaire.	44

Introduction

La littérature d'enfance et de jeunesse est une catégorie relativement récente dont le développement, est en grande partie, rattaché à l'évolution de la conception de l'enfance, à la reconnaissance sociale de cette classe, ainsi qu'aux mesures politiques prises en sa faveur. Principalement celles issues des projets éducationnels lancés par la bourgeoisie et réalisées à travers l'extension et la démocratisation de l'enseignement au XXI^{ème} siècle⁽¹⁾. Dans son ouvrage *La littérature enfantine*, Isabelle Jan, pose que « *Pour qu'il y ait littérature pour les enfants, il faut qu'il y ait enfance.* »⁽²⁾. C'est pourquoi, La signification de la littérature de jeunesse et son développement sont étroitement liés aux changements historiques et sociaux de son destinataire.

Sachant que cette littérature prend principalement existence par rapport au public à qui elle s'adresse, en l'occurrence « l'enfant », il nous a semblé judicieux, d'examiner de près cette catégorie sociale dans son évolution. L'examen du statut social et juridique de l'enfant en Algérie nous permettra de comprendre la place réelle de l'enfant algérien dans sa société et de nous interroger sur la production littéraire qui lui est destinée.

Naissance de l'idée de l'enfance

Les rapports adulte/enfant ont toujours été l'objet de plusieurs interrogations, et ils deviennent aujourd'hui plus que jamais importants au point qu'une société se définit de nos jours pour la place qu'elle réserve à l'enfance.

Ceci n'a pas été toujours le cas, les multiples travaux sur cette question montrent que « *l'idée même de l'enfance, et donc sa représentation est un phénomène purement social et historiquement daté* »⁽³⁾. L'enfance n'a pas toujours été ressentie comme telle.

Avant le XVII^{ème} siècle, l'enfant n'était considéré que comme un adulte en miniature. On puisait dans la littérature générale des œuvres pour son éducation. Il s'agit d'une littérature d'édification à consonance généralement religieuse et vertueuse, contes moraux et philosophiques, hagiographie et célébration de la famille et des nations modèles.

Dans son étude sur l'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime (1960), Philippe Ariès, a démontré que « *le sentiment de l'enfance* » s'est développé dans les couches supérieures de la société du XVI^{ème} siècle et surtout dans le courant du XVII^{ème} siècle. A cette époque, on ressent la nécessité d'un enseignement spécifique, réservé à l'enfance et la jeunesse. Hors de question pour certains éducateurs de mettre à la portée des enfants des ouvrages douteux, c'est à ce moment là que naît selon Ariès, « *l'idée du livre classique expurgé à l'usage des enfants. C'est une étape très importante. C'est vraiment de là qu'on peut dater le respect de l'enfance.* »⁽⁴⁾ Ce respect de l'enfance dont parle Ariès se manifeste, d'une part par une prise en conscience de l'innocence enfantine et d'autre part, par une sévère surveillance sur tout ce qui concerne l'enfant. Dans ce même ordre d'idées, Ariès pose qu'il s'agit « [...] d'un grand mouvement dont on

perçoit partout les signes aussi bien dans une nombreuse littérature morale et pédagogique que dans des pratiques de dévotion et dans une nouvelle iconographie religieuse »⁽⁵⁾.

Ce mouvement provient principalement de la réforme religieuse. Tandis que les humanistes restaient attachés à une culture d'homme et ne prêtaient aucune attention à une formation réservée aux enfants, les moralistes, les réformateurs, luttèrent avec détermination contre l'anarchie de la société médiévale et proposèrent une véritable moralisation de la société, « *l'aspect moral de la religion commence à l'emporter peu à peu dans la pratique sur l'aspect sacré* »⁽⁶⁾. C'est ainsi que ces hommes moralisateurs ont été amenés à reconnaître l'importance de l'éducation, et aussi de la famille qui aura un grand rôle à jouer dans l'éducation de l'enfant. Elle assumera une nouvelle fonction « *morale et spirituelle, elle forme les corps et les âmes [...]. Les parents ne se contentent plus de mettre au monde des enfants [...]. La morale du temps leur impose de donner à tous leurs enfants et pas seulement à l'aîné, et même aux filles une préparation à la vie* »⁽⁷⁾. Ce n'est également que dans la seconde moitié du XVII^{ème} siècle, que l'on commence à saisir l'importance des « écoles », en élaborant à leur intention, des programmes et des méthodes appropriés. Les collèges existent sous des formes diverses (dont le système d'internat), et sont tous marqués par l'empreinte jésuite. Les ordres religieux jésuites deviennent des ordres enseignants et leur enseignement ne s'adresse pas uniquement aux adultes mais aussi aux enfants et aux jeunes.

Le XVIII^{ème} siècle, va être marqué par une image essentiellement positive de l'enfance proposée par Diderot, Voltaire, Rousseau,

Bernardin de Saint-Pierre... Ainsi se développe la croyance dans la nécessité morale d'encadrer et de suivre avec précision « *une certaine enfance notamment par l'élargissement progressif du système d'internat et par le préceptorat tel que le conçoit J-J Rousseau dans l'Emile* »⁽⁸⁾. Rousseau avait découvert l'enfant et revendiqué un traitement approprié à ses besoins. Dans la préface de *l'Emile*, il écrivait « *On ne connaît pas l'enfance* »⁽⁹⁾. Il venait de découvrir un monde nouveau, méconnu de la société, il avait appelé « *la conscience universelle à respecter le corps, l'intelligence, la sensibilité de l'enfant, mais sans le rendre pour cela pathétique, donc susceptible de vivre une expérience, d'avoir une destinée* »⁽¹⁰⁾.

Au cours du XIX^{ème} siècle, la classe bourgeoise va assurer sa domination économique, politique et idéologique aux lendemains de la révolution. Le développement de l'industrie capitaliste et la puissance de la bourgeoisie se répercutent sur le contrôle de l'Institution scolaire, « *c'est l'enfant qui permet de donner un sens idéologique au fonctionnement du capital* »⁽¹¹⁾. L'enfance devient plus que jamais importante. La famille bourgeoise place l'enfant au centre de ses intérêts, « *elle est davantage portée à investir en lui, à ce préoccuper des différents stades de son développement ainsi que des codifications littéraires de l'art de vivre à lui proposer.* »⁽¹²⁾. Cette nouvelle forme de reconnaissance de l'enfance n'envisage plus l'enfant comme ayant des spécificités différentes de celles de l'adulte mais bien dans sa valeur propre, dans la composante de sa personnalité. Ceci est dû également aux grandes découvertes de la psychologie et des éclairages qu'elle a apportés à l'élaboration de cette nouvelle image de l'enfance.

Le XX^{ème} siècle marque de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'enfance. L'enfance se trouve confirmée en tant qu'objet légitime d'analyses, d'études, d'enquêtes, de débats et en tant que matière de spécialisation. L'enfant n'est plus considéré comme « *un petit homme en train de grandir, mais comme un enfant, c'est-à-dire comme un être complet qui cessera d'être lui-même quand il deviendra un homme.* »⁽¹³⁾. Des catégories spécifiques sont créées pour séparer les différentes parties de l'enfance : petite enfance, enfance, et adolescence. Chacune d'elles correspond à des tranches d'âge précises et a des caractéristiques psychosociologiques différentes.

L'idée de l'enfance moderne est née en corrélation avec d'autres changements. Il est difficile de préciser sa représentation aujourd'hui « *car sa réalité devient assez incertaine* »⁽¹⁴⁾, il est possible de marquer néanmoins quelques repères. Les études en sociologie montrent que le nombre d'enfants élevés par un seul parent (soit la mère, ou le père) est de plus en plus croissant, la famille monoparentale, fruit de divorce ou de séparation, devient un facteur à retenir dans la considération des enfants d'aujourd'hui. Aussi, la conception de l'éducation de l'enfant a-t-elle beaucoup évolué. On parle aujourd'hui de plus en plus de la nécessité d'une scolarisation précoce (crèche, maternelle) à une époque dans laquelle les enfants n'ont jamais été aussi bien soignés et jamais aussi bousculés. Par ailleurs, l'enfance moderne existe surtout par « *la conscience de la spécificité de cette enfance* »⁽¹⁵⁾. Ainsi, l'enfant ayant ses propres particularités sa manière propre de percevoir le monde, de sentir les choses, de penser et de réfléchir différemment de l'adulte, cette nature propre à l'enfant a été le point de départ des psychologues dans leur approche de l'enfance

donc, « *l'idée d'un self gouvernement par les enfants eux-mêmes y trouve son origine* »⁽¹⁶⁾. Enfin depuis Rousseau on parle de l'importance de la connaissance qui sera indispensable aussi bien aux éducateurs qu'aux pédagogues. Les différents savoirs sur l'enfant sont aujourd'hui au cœur même de la réflexion des sciences humaines notamment la psychologie.

L'enfance dans la psychologie

Claude Lévi-Strauss a souligné à juste titre que les sciences humaines sont confrontées au redoutable problème de la complexité de leur objet, plus complexe que les moyens d'investigation construits pour l'appréhender. En effet, la complexité de l'enfant rend possible des modèles différents voire divergents d'interprétation : la connaissance de l'enfant n'est pas si simple. La première étude en psychologie de l'enfant remonte au XIX^{ème} Siècle avec le physiologiste de l'enfant Léna Preyer en 1881 avec son texte *l'Ame de l'Enfant*. Cet ouvrage va être à l'origine des premiers concepts de la psychologie infantile et va inspirer les études de psychologie de l'enfant de Piaget ou de Wallon.

La psychologie de l'enfant chez Piaget est reliée à la psychologie dite « générale », elle est plutôt d'inspiration expérimentale ou clinique. Piaget est confronté dans ses travaux au béhaviorisme, une approche en psychologie qui réduit la communication au schéma stimulus/réponse afin de faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures de langue, et aux théoriciens de la psychologie, de la forme. Il s'est beaucoup intéressé au problème de l'intelligence, et à son développement. Wallon quant à lui, a considéré l'enfant dans sa globalité à travers les différentes étapes de son développement.

La psychanalyse de son côté va s'occuper de la vie affective et relationnelle de l'enfant. Sigmund Freud fut le premier à être confronté au rapport conflictuel de ses patients avec leur pensée c'est-à-dire leur enfance. Ceci a été le point de départ chez Freud pour élaborer une construction de phases successives de la vie relationnelle et sexuelle de l'enfant. L'originalité de ces recherches sur l'enfant est, en ce sens, évidente, compte tenu déjà de la nature de son objet. Qu'elles soient en psychologie ou en psychanalyse, ces études ont pour objet l'enfant, un être qui change et se transforme, « *L'enfant des psychologues est l'enfant des psychologies* »⁽¹⁷⁾, les deux approches concourent à en interpréter les conduites, et à se demander quels sont leurs sens. Le foisonnement des points de vue et les multiplicités des modèles proposés pour l'enfance, montrent la complexité de l'enfant en tant qu'objet d'étude.

L'enfance et ses âges : quelles frontières ?

S'il fallait définir l'enfance d'une manière plus simple ou commune, nous dirions que c'est la période qui s'étale de la naissance jusqu'à l'âge adulte, ceci paraît en effet simple, mais la difficulté commence lorsqu'on s'interroge sur la limite entre l'enfance et l'âge adulte, à quel moment dirions-nous qu'un enfant quitte l'enfance ? Et où placer exactement la période de la jeunesse ? Et selon quels critères ?

Les chercheurs dans le domaine de l'enfance qu'ils soient psychologues, sociologue ou pédagogues, s'accordent à dire qu'il est difficile de parler de frontières claires entre l'enfance, la jeunesse et l'âge adulte. Déterminer d'une façon précise et définitive, des lignes de séparation est une tâche ardue car elle obéit à « des variations dans le temps et dans l'espace »⁽¹⁸⁾. Le

développement des discours savants et des théories scientifiques sur l'enfance, confirment l'impossibilité de l'élaboration de frontière. En effet, « [...] plus les connaissances scientifiques s'approfondissent et se complexifient, plus les catégories se multiplient et les frontières deviennent fluctuantes entre bébologie petite enfance, enfance, préadolescence, adolescence. Cependant on peut globalement constater que l'éclatement de ces catégorisations ne fait que scander et refléter ce parcours d'un âge de la vie qu'est l'enfance délimité par le statut légal de minorité »⁽¹⁹⁾

Dans son article « *la jeunesse n'est qu'un mot* »⁽²⁰⁾, Pierre Bourdieu avait discuté la pertinence d'une telle catégorisation lorsqu'il affirme que « Les coupures soit en classes d'âge, soit en génération sont tout à fait variables et sont un enjeu de manipulations (...) la jeunesse et la vieillesse ne sont pas des données mais sont construites socialement, dans la lutte entre les jeunes et les vieux. Les rapports entre l'âge social et l'âge biologique sont très complexes »⁽²¹⁾. Bourdieu explique la complexité de la question des âges qui serait selon lui beaucoup plus sociale que biologique. Nous nous posons la question à notre niveau sur la catégorie de l'enfance. Pourrions-nous dire autant de cette catégorie ?

L'enfance est une catégorie sociale qui résulte d'un découpage élaboré par le sociologue, il s'agit donc d'une fabrication sociale⁽²²⁾ qui varie selon les époques et les lieux. Une variabilité qui se dégage aussi bien dans les représentations et les discours que dans les politiques sociales. Autrement dit, tant au niveau de l'objet étudié, c'est-à-dire l'enfant, qu'au niveau du regard qui est porté sur celui-ci. Les frontières d'âge se manifestent en rapport à des facteurs sociaux, tel

que le genre ou la catégorie sociale, des enfants, se répercutant ainsi sur les pratiques culturelles ultérieures. Aujourd'hui les enfants sont vus différemment selon des approches diverses, celle de la médecine, de la psychologie ou de l'éducation.

L'enfance en Algérie

L'Algérie a ratifié la convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, adoptée à la conférence des Etats partis le 20 Novembre 1989. Le statut juridique de l'enfant en Algérie est gouverné par un ensemble de textes réglementaires et législatifs. Le législateur algérien s'appuie principalement sur ces textes officiels⁽²³⁾ (Constitution, Conventions et accords internationaux, Lois et ordonnances, Décrets, Arrêtés, Circulaires) dans sa gestion des affaires relatives à l'enfance ou à la jeunesse.

Certes l'enfant algérien aujourd'hui, n'est plus considéré comme un mineur défini par son incapacité, mais comme personne à part entière avec des droits et des devoirs, un adulte en devenir. Mais bénéficie-t-il de tous les droits qui lui sont reconnus par le législateur ? Peut-on considérer l'ensemble de ces articles comme une preuve de l'existence d'un droit de l'enfance, indépendant des autres branches du droit algérien ? Où se situe l'écart entre la réalité psycho-sociale de l'enfant et le droit applicable ?

En approuvant cette convention, l'Algérie s'est engagée à mettre en œuvre et à soutenir cette nouvelle conception de l'enfance que véhiculent les différents articles de la convention, en énonçant des droits particuliers au bénéfice des enfants. Cependant, cette convention ou du moins son application en Algérie par le dispositif institutionnel et juridique reste très critiquée. En effet, l'incompatibilité du statut de l'enfant

promulgué par la convention et la réalité sociale de l'enfant algérien demeure très visible, car « [...] certains estiment que cette convention fait la part belle à l'utopie et qu'il est difficile d'intégrer en droit interne toutes ses dispositions ; d'autres critiquent l'importance des droits de l'enfant par rapport à ses obligations... »⁽²⁴⁾. L'enfant présenté souvent comme le maillon faible aurait le droit à une vie meilleure. Plusieurs associations pour la protection de l'enfance, plantées pour la plupart dans les grandes agglomérations, luttent pour veiller à l'application des droits de l'enfant et à le protéger dans son milieu familial et social. Certaines de ces associations obtiennent le soutien et le financement de l'UNICE (le Fond des Nations Unies pour l'Enfance) et de l'UE (l'Union Européenne).

L'examen de ces quelques textes législatifs et réglementaires relatifs aux enfants permet de cerner la place importante accordée à l'enfant par le droit algérien. Néanmoins, l'écart et l'incompatibilité entre le statut promulgué par la loi et la réalité sociale de l'enfant algérien restent très visibles. En effet, étudier l'enfant dans son environnement familial et social conduirait à observer les mutations profondes qu'a connues la famille algérienne et qui ont des incidences directes sur l'enfant. Le rapport conflictuel de l'enfant avec son école se traduit le plus souvent par l'échec scolaire. Réconcilier l'enfant algérien avec l'école ne relève pas de l'impossible, il pourrait se concrétiser par une reconsidération de la classe et de la pratique de l'enseignement.

Par ailleurs, le préscolaire comme nouvelle structure d'accueil de la petite enfance représente un saut qualitatif dans l'enseignement en Algérie. Eu égard aux applications actuelles de ce projet

beaucoup reste à faire quant à la formation du personnel qui encadre, quant à l'aménagement de l'espace et surtout au contenu enseigné. Surtout que l'école pourrait être le premier lieu de l'apprentissage de la lecture littéraire et de l'éveil de l'enfant à la littérature.

La littérature de jeunesse en Algérie

La littérature de jeunesse est devenue aujourd'hui florissante, la production du secteur est de plus en plus abondante : récit illustrés, albums de tous genres, romans, BD ...etc. le nombre d'auteurs marque une croissance significative et les illustrateurs de leur côté sont de plus en plus nombreux et donnent un statut particulier à l'image. L'interaction entre le texte et l'image se diversifie surtout à travers l'album. Ce développement du secteur pourrait s'expliquer par la grande mutation technologique et économique des années quatre vingt dix.

Cependant, cette production littéraire destinée à l'enfance et la jeunesse est encore à l'état infantile en Algérie, comparativement à l'Europe ou au Canada où le phénomène éditorial de jeunesse est en pleine expansion. S'agissant même de la production dans certains pays francophones comme le Liban ou la Roumanie, l'Algérie reste en deçà de ce qui se fait dans ces pays pour le secteur de la jeunesse.

En effet, prendre en compte aujourd'hui les littératures d'inspiration maghrébine en général et algérienne en particulier, destinées à la jeunesse fait le plus souvent sourire. Il est vrai que l'apparente pauvreté en la matière et l'absence d'une édition jeunesse structurée justifie que l'on ne se préoccupe point d'une telle question et qu'on accorde si peu de considération aux faibles parutions.⁽²⁵⁾ Or, être attentif à une telle production pourrait s'avérer nécessaire dans un

pays où les jeunes de moins de 25 ans, constituent une partie non négligeable de l'ensemble de la population.

Les différentes mutations qu'a connues l'édition en Algérie ont entraîné de nouvelles orientations dans le marché du livre. En effet, Le champ littéraire en Algérie à partir de l'an 2000 s'est caractérisé entre autres par l'émergence d'une nouvelle production littéraire, destinée à l'enfant ou à l'adolescent. Beaucoup de maisons d'édition éditent désormais de plus en plus de textes (contes, albums, contes religieux, documentaires, bandes dessinées, etc.) à l'intention des jeunes lecteurs⁽²⁶⁾. Les publications de jeunesse ne cessent alors de se multiplier et de se diversifier allant du conte au documentaire et même les albums pour la petite enfance. L'objectif étant de cibler toutes les catégories d'âge de la petite enfance 3-4 ans à l'adolescence 14-15 ans.

L'une des principales caractéristiques du livre de jeunesse algérien est en effet qu'il est édité en plusieurs langues : l'arabe, le français, le tamazight et l'anglais. La prédominance reste évidemment au livre édité en arabe, mais le livre en français constitue une partie non négligeable de la production globale. Quant au livre édité en langue tamazight, il a commencé à poindre après la reconnaissance de la langue tamazight comme deuxième langue nationale en 1995. D'autres titres, sont traduits de l'arabe ou du français vers le tamazight par des maisons d'édition qui ont mis la question tamazight au cœur de leur politique éditoriale.

Le livre édité en anglais en reste encore à ses débuts. Même si certains éditeurs publient quelques titres en anglais dans un souci de préparer l'enfant à la mondialisation et à

L'ouverture sur le monde, l'expérience demeure encore au stade embryonnaire.

Par ailleurs, l'arrivée massive des nouveaux médias, du numérique et d'Internet ne va pas sans incidence sur la production en littérature de jeunesse en Algérie. Cette production se diversifie, créant des genres nouveaux : documentaires, les livres CD, les DVD, les livres avec support numérique...etc. Les jeunes sont en effet des consommateurs avides de nouveautés et, comme tels, « ils deviennent la cible première des inventeurs de langages ludiques propres aux cédéroms ou aux fictions qui en résultent [...] les livres, films, et nouveaux support de communication offerts au divertissement de l'enfance [...] s'efforcent de séduire par des effets de surprise qui les conduisent à exploiter des aspects les plus voyants et baroques de la culture populaire »⁽²⁷⁾. Il en résulte une richesse et une variété de la production destinée à la jeunesse où il est malaisé de distinguer, l'émergence d'œuvres littéraires originales.

Conclusion

Ce travail s'est principalement interrogé sur le statut et l'image de l'enfant ainsi que la littérature qui lui est destinée. En effet, nous avons montré comment l'émergence de la littérature «enfance» ou «jeunesse» est la résultante d'une évolution historique, à la fois de l'image de l'enfant mais aussi, du livre qui lui est destiné, dans son contenu et son mode de commercialisation. La littérature «enfance» ou «jeunesse» est d'abord le produit d'une édition spécifique qui vise un lectorat spécifique. Devenue une littérature de masse, la littérature de jeunesse se conjuguerait à une autre difficulté qui est celle du public. L'évolution de l'image de l'enfant pose aujourd'hui la problématique des âges et la

séparation des frontières entre deux types de littératures qui visent chacune un public particulier : *la littérature pour enfants* et *la littérature pour adultes*.

La tâche devient d'autant plus ardue lorsqu'il s'agit de l'Algérie. En effet, nous avons montré l'écart qu'il y avait entre un statut privilégié que préconise le législateur à l'enfant algérien et la réalité sociale qui met celui-ci au cœur de toutes les difficultés. Le préscolaire comme mode de la scolarisation de la petite enfance vient comme une des solutions possibles pour réconcilier l'enfant algérien avec son école.

La littérature de jeunesse en Algérie est un secteur jeune qui manque encore de maturité. Beaucoup d'éditeurs ignorent encore la portée commerciale de ce créneau. Malgré la multiplication et la variété des livres présents aujourd'hui sur le marché algérien, l'offre locale peine à concurrencer les livres de jeunesse importés. Cette nouvelle orientation de l'édition vient aussi interroger la réalité du livre pour enfant aujourd'hui. En effet, devenu un objet commercial, utilisant des supports variés, le livre pour enfant obéit de plus en plus à la culture massmédiate. A l'ère de la mondialisation, où l'émergence des œuvres littéraires de qualité est rare, il est difficile de s'interroger sur les choix de lecture des enfants

Référence

1. Annie Cantin, « Enfance et Jeunesse », *Le Dictionnaire de littérature*, Paris, PUF, 2002, pp.183-184.
2. Isabelle Jan, *La littérature enfantine*, Paris, Ed. Ouvrières, 1988, p.8
3. Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*, Paris, Seuil, « Univers historique », 1973, p.112

4. Daniel BLAMPIN, D. *La littérature de jeunesse, pour un autre usage*, Coll. « Dossiers Medias », Bruxelles, Fernand-Nathan, Labor, 1979 p.55
5. Idem.
6. Idem.
7. Ariès cité par Blanpain, op.cit, p.55
8. Idem, p.59
9. J-J, Rousseau, *L'Emile*, (1762), Préface.
10. Isabelle Jan, op.cit. p.105
11. ¹ Daniel Blanpain, op.cit, p.62
12. Idem.
13. Calvet, J, *L'enfant dans la littérature française*, tome2, Larousse, 1930. Cité par Jean-Paul Gourévitch, *La littérature de jeunesse dans tous les écrits*, (1529 - 1970), CRDP de Créteil, 1998, p.223.
14. Dany Raymond, *L'enfant et l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1992, p31
15. Idem, p.33
16. Idem, p.34
17. Idem, p.63
18. Dany Raymond, *L'enfant et l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1992, p.11
19. Nières-chevrel, Isabelle, *littérature de jeunesse : incertaines frontières*, actes du colloque de Cerisy la salle, Gallimard jeunesse, 2005, p.58
20. Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, (2^{ème} édition), Paris, Minuit, 2002, p. 143.
21. Idem.p.144.
22. Isabelle Nières-Chevrel, op.cit. p.60
23. Recueil des textes législatifs et réglementaires relatifs aux enfants, Ecole supérieure de la magistrature, UNICEF, 2004.
24. Mohamed Kahloula, Abdallah Benhamou, Mohamed Benamar, *L'enfant dans son environnement familial et social. Approche juridique et psycho-sociologique (ANDRU)* .In. Actes des journées scientifiques de présentation des résultats de recherches des projets PNR : Population e Société, CRASC, ANDRU, 2006.p.153
25. Jean Perrot et Pierre Bruno, *la littérature de jeunesse au croisement des cultures*, CRDP de Créteil, 1992.p.128.
26. Nadia Bentaifour, « L'édition de jeunesse en Algérie : réalité et perspectives », In *Synergies Algérie*, revue du GERFLINT, n° 19- 2013.pp. 147-156.
27. Jean, Perrot, op.cit, p.14

**The need for teaching Neuropsychology
in the department of Psychology**

BENMESMOUDI Aali

University of Mascara

Usually, after a brain damage the patient should be psychologically evaluated, in reality, it is a neuropsychological evaluation; since the evaluator should examine the brain functions, that is, the brain's strengths and weaknesses through evaluating the behavioral abilities.

The field of study called "Neuropsychology" is a common area between two great disciplines: Psychology and Neurology. The simplest definition of Neuropsychology has been provided by Stephen Hallett in his book entitled "Neuropsychology": 'it is the study of the relationship between brain structure and behavior'⁽¹⁾. This Definition relates the unseen brain functions, whether they reflect a normal process or a dysfunction, to the observed behavior, whether it is a linguistic behavior or a social one; we are concerned with looking for a possible link between brain and behavior. It is also useful to mention the definition given by Graham Beaumont when he says: 'Neuropsychology as one of the Neurosciences, seeks to understand the relationship between the brain and behavior, that is, it attempts to explain the way in which the activity of the brain is expressed in observable behavior'⁽²⁾.

The definitions above emphasize the central role of psychologists in Neuropsychology, in particular in evaluation and rehabilitation.

These tasks (evaluation and rehabilitation) refer implicitly to two main branches of Neuropsychology:

- Clinical Neuropsychology: it deals, mainly, with studies on brain –injured subjects. In this field, we are concerned to the assessment and rehabilitation of patients with disorders and illnesses in brain; patients who have lesions of the brain that can be result of a disease, tumors or physical damage or trauma⁽³⁾.
- Experimental Neuropsychology: it deals with normal subjects; we are concerned with investigating in the relationship between a healthy brain structure and action.
- In addition, we may add another branch considered as important as the two mentioned above, it is the cognitive neuropsychology. This specialty focuses the existence of a deep link between cognition (functional side) and the brain (neurological side). 'Of course it would be very convenient if we could understand the nature of cognition without the nature of the brain itself. But unfortunately it is very difficult if not impossible to build and prove theories about our thinking in absence of neurobiological constraints'⁽⁴⁾.

So, in practical Psychology we are interesting more in clinical Neuropsychology, whereas in theoretical Psychology we deal more with experimental Neuropsychology. The following definition shows the official position of the National Academy of Neuropsychology; the American organization gives a typical definition of clinical Neuropsychology: 'a clinical Neuropsychologist is a professional within the

field of Psychology with a special expertise in the applied science of brain-behavior relationships. Clinical Neuropsychologists use this knowledge in the assessment, diagnosis, treatment, and/ or rehabilitation of patients across lifespan with neurological, medical, neuro-developmental and psychiatric conditions, as well as other cognitive and learning disorders'. (see the official position of the National Academy of Neuropsychology approved by the board of Directors 05/05/2011)

This definition determines the actual frontiers of clinical Neuropsychology as well as the Neuropsychologist's tasks.

I believe that teaching Neuropsychology as a single module in the department of Psychology at the University of Mascara is not enough to fulfill the scientific needs, and to answer the social requirements for a skilful specialist in this field of study, it became obvious that we need to teach Neuropsychology as an independent specialty.

Therefore, we have to wonder about the Neuropsychologist's tasks if we want to know which kind of materials that should be included in the educational program. So, what are the main tasks of Neuropsychologist?

In order to assess the patient state, after a brain damage, we need, first of all, to ensure that the brain functions normally, this is why the procedure that must be followed consists of: first, the review of the medical and other records, then, an interview with the patient and, often another person who knows him well, and finally, administration of tests that measure the patient's abilities and mood ⁽⁵⁾.

We easily conclude that the first task is part of neurologist responsibilities, but the remaining steps should be done by a neuropsychologist. The

interview is aiming at making a diagnosis and localization of any cerebral pathology through testing the individual abilities, and any behavioral trouble reflects necessarily a brain damage or dysfunction. Neuropsychologist must administrate a set of tests in order to measure the psychological abilities such as general intelligence, memory... Neuropsychology offers a robust system for the measurement and quantification of cognitive function, emotional state and behavioral repertoire through standardized tests, questionnaire and observation (6).

The neuropsychologist's tasks differ depending on the kind and the aim of Neuropsychology itself; in experimental Neuropsychology we are aiming at determining the individual strengths and weaknesses, whereas in clinical Neuropsychology, diagnosis of brain function or dysfunction is our goal. Therefore, the procedure followed by the Neuropsychologist differs accordingly; however, the tools used stay the same in both cases, interview, observation, tests and questionnaires are always used in individual assessment.

To sum up we say, a typical neuropsychological evaluation will involve assessment of the following abilities: (clinical psychology- a guide for patients and their families):

- General intellect
- Higher level executive skills
- Attention and concentration
- Learning and memory
- Language
- Visual-spatial skills
- Motor and sensory skills
- Mood and personality

Unlike evaluation, rehabilitation is practically related to clinical Neuropsychology, since we

need to rehabilitate after a disorder, injury, damage or dysfunction. So, we rarely talk about rehabilitation in experimental Neuropsychology. ‘One of the difficulties in developing neurological rehabilitation has been to formulate a model of how function is reinstated, when that does occur. As there is no significant regrowth of damage tissue in the central nervous system, what process results in lost functions being regained? There are at least four ways in which this might happen. First, recovery may result from the reinstatement of function at its original site, in tissue that has not been irreversibly damaged but only temporarily upset by processes associated with the acute effects of the lesion. Second, recovery may result from the adoption of the function of the damaged area that did not originally serve it. Some have considered that this process of neural relocation might be fundamentally programmed into the system. Third, there may simply be adaptation to the deficit. Finally, some have thought that recovery reflects the original tissue regaining control of functions that have been temporarily taken away by other sites during the acute phase of illness’⁽⁷⁾.

This passage tries to explain what a neuropsychologist is attempting to do when rehabilitating a patient after brain damage or dysfunction, by giving four hypotheses:

- Rehabilitation enables brain to reinstate function at its original site;
- Rehabilitation permits a safe area to adopt the function belonging to the damaged area;
- Rehabilitation allows the patient to adapt to the deficit;
- Rehabilitation reflects that recovery is regaining control of functions that have been temporarily

taken away by other sites in the brain during illness.

In reality, I provided these tasks just as an example, to clarify the need for forming psychologists in Neuropsychology in our departments of Psychology, and that nobody else than psychologists can exercise this profession. However, other interveners are involved, mainly physiologists, neurologists and specialists in other branches of neurosciences.

Unlike clinical Psychology and the other specialties opened in the department of Psychology in Mascara, if Neuropsychology is adopted, it will need a particular curriculum that should include at least the following modules:

- Psychopathology: the student has to know the different behavioral disorders and mainly those in relation with brain damage, and which reflect dysfunction.
- Physiology: the student should have a detailed picture about brain, as well as the different areas and their functions.
- Neuroscience: it comprises the study of neuroanatomy, neurophysiology, brain functions and related psychological and computer based models ‘
- Psychometrics: the student needs to use psychological tests in neuropsychological evaluation, diagnosis, assessment and rehabilitation.
- Developmental Psychology: in order to know the different developmental stages and the changes occurred during life.
- Techniques of research: interview, case study, observation and questionnaires must be mastered by the student.

This curriculum is so flexible so as many other modules can be included, in addition, to realize it

we'll need laboratories to experience the hypotheses given by teachers and students.

Conclusion:

As we have seen, Neuropsychology became one of the most important branches in the field of Psychology; it is a combination of two prominent disciplines: Neurology and Psychology. It seeks in the possible relationship between the different brain areas and behavior; experimental Neuropsychology is related to researching in the normal process and development of a brain functions in relation to the suitable behavioral aspects, whereas clinical Neuropsychology is concerned with investigating in brain illnesses and damages when reflected as behavioral disorders.

In Algeria, Neuropsychology is still regarded as a depended branch; this is why it is taught as a module within a curriculum of other specialties. We hope to see Neuropsychology as an independent specialty in our department of Psychology in Mascara. Therefore, I urge all the teachers working in our department to do their best to achieve this goal in spite of many obstacles that should first be removed, such as: the lack of specialists in this field, the absence of a program in Neuropsychology and a department of medicine in the University of Mascara. Therefore, we have first to overcome these difficulties through following the steps as follows:

- Forming teachers of Psychology in Neuropsychology, mainly abroad in countries known by their reputation in this field of study, such as Great Britain, Russia and North America (each represents a distinguished approach in Neuropsychology). North American approach called 'systematic collection of tests' is based on psychological model of abilities, and allows use of scores that combine results from different tests.

The Russian approach named 'single case approach' is based on behavioral Neurology and model of abnormal function. Finally, British approach called 'investigation of individual cases by selection of standardized tests' focuses on difficulties of individual patient, and allows development of a model of individual patient's disability⁽⁸⁾.

- Building a curriculum, this is why we have to benefit from experiences of other Universities, at home and abroad.
- The need to establish a department of medicine in Mascara, as well as an academic hospital.

Finally, I say that we really need to develop teaching Neuropsychology in our University to facilitate diagnosis, assessment, evaluation and rehabilitation of behavioral deviations caused by brain damage.

References:

1. Stephen hallett / Neuropsychology / London / P 151
2. Stephen hallett / Neuropsychology / London / P 4
3. J. Graham Beaumont / Introduction to Psychology / the Guilford edition / second edition / New York London / 2008 / P 5
4. Wikipedia/ cognitive psychology and cognitive neuroscience/ wikibooks. Org/ 2013 / P 6
5. Kathryn Wilder Schaaf and al / Frequent asked questions about Neuropsychological evaluation / Virginia Commonwealth University / Washington DC / P 1
6. Stephen hallett / Neuropsychology / London / P 152
7. J. Graham Beaumont / Introduction to Psychology / the Guilford edition / second edition / New York London / 2008 / P 332
8. J. Graham Beaumont / Introduction to Psychology / the Guilford edition / second edition / New York London / 2008 / P 13
9. American Psychological association / Clinical Neuropsychology – a guide for patients and their families / public interest advisory committee / 2001

Le rapport entre l'environnement social et la construction du projet scolaire et professionnel chez les étudiants

Halima SEHLA Doctorante Université de Mostaganem –Algérie-
Kouider SIKOUK Professeur Université de Mostaganem - Algérie

Introduction et problématique:

L'université algérienne a connu durant son histoire des changements et des transformations diversifiés, à titre d'exemple :

Le passage de l'université algérienne d'un enseignement élitaire à un enseignement massif, ce dernier accueille un nombre trop élevé des étudiants dans chaque année universitaire.

L'université algérienne a donnée l'importance beaucoup plus aux notions quantitatives par rapport aux notions qualitatives.

Ensuite le passage de l'enseignement supérieur d'un système classique à un nouveau système le LMD; qui permet de libérer les capacités des étudiants en ce qui concerne leurs projets d'étude et de leur formation professionnelle (Jean-Emil CHARLIER, A2009, p71)

La démocratisation de l'entrée à l'université s'est incontestablement réalisé; alors que cette dernière a donnée la permission d'entrer à l'université pour tous les étudiants qui ont eu leur baccalauréat; la on est face à une université de masse où on peut constater notre sujet de recherche; la population étudiante s'est développée et diversifiée dans chaque année universitaire; La diversité croissante du monde étudiant

Est due en premier lieu aux déterminants sociaux, et en deuxième lieu aux pratiques culturelles de chaque étudiant tel que les loisirs et les activités, etc...

L'université n'a pas cessé de se développer accueillant un flux toujours croissant de nouveaux bacheliers.... La massification a engendrer de nouveaux rapports aux études, a la famille, a la culture, au loisir... (Nouria REMAOUN-BENGHEBRIT, p243)

A partir de là il faut garder à l'esprit que le public étudiants est un public très différent parce que; si on va dire qu'il y a une certaine unité dans le monde étudiant, la on va masquer la réalité des conditions déterminées par l'origine sociale.

La diversification du public qui a accompagné la massification a contribué à l'émergence de «nouveaux étudiants». Valérie ERLICHE nous confirme dans sa thèse de fin d'étude « Les nouveaux étudiants; un groupe social en mutation » que le développement de masse, est un facteur puissant d'éclatement du monde étudiant et de « précarisation » par référence à la dégradation de la situation sociale et économique chez quelques étudiants et de leur condition de vie

(Valérie ERLICH, 1998P243)

Alors cet état de fait montre que les étudiants dans leurs choix de la filière d'étude comme celui du diplôme, tiennent compte à la question de l'évolution du marché du travail et de l'offre de l'emploi.

Notre **propos** est d'observer la construction des projets personnels ,scolaires et professionnels chez les étudiants universitaires et précisément les étudiants qui font la filière (science de technologie), de ce point de vue, il n'est pas

toujours pertinent de rester à un niveau de généralité trop élevé lorsqu'on aborde la question étudiante, l'expression « premiers et deuxième cycles » que nous avons employée jusqu'ici n'est qu'une approximation commode pour désigner un niveau de formation, ainsi que nous devons signaler que **la diversité** est si grande à l'université.

Alors que cette **diversité** se réalise dans plusieurs questions qui concernent l'étudiant; en effet chaque étudiant a sa propre origine, a sa propre affiliation, a sa propre appartenance, a son propre capital économique et culturel .

Les étudiants de l'enquête sont tous inscrits en premier et en deuxième cycle à l'université d'Oran, mais dans des situations différentes, selon deux critères essentiels. Le premier est la construction de projet scolaire (**la filière**), le second est la construction de projet professionnel (**le métier**) dans le site universitaire.

L'importance était donc pour nous de contrôler le contexte des études et les caractéristiques personnelles des étudiants, leurs inspirations et leurs ambitions, nous avons construit la population de l'enquête selon la filière d'inscription, cette dernière se définit en général comme étant l'ensemble des diplômés dont certains modules sont communs, et qui sont fondés sur l'étude d'un secteur scientifique déterminé comme

« la filière de Technologie » qui regroupe l'ensemble des diplômés, comme la Télécommunication, et l'Architecture. (Mourad BENACHENHOU, A p 13) la Chimie, Génie civil, Electronique...etc.

Alors que la Télécommunication, l'Architecture, la Chimie, Génie civil, et l'Electronique font partie de la Technologie, ces spécialités ont été choisies de manière à offrir

certains contrastes, tant du point de vue de leurs débouchés et opportunités professionnels, la dimension locale est considérée ici au sens où la filière « le parcours scolaire » et le projet professionnel constituent un point d'ancrage fort des premiers pas dans le site universitaire (Georges FELOUZIS, 2001, p 3), Enfin pour l'origine sociale, toutes les catégories sont représentées avec une surreprésentation des catégories riches et moyennes. Donc les auteurs posent comme « principe premier des inégalités de la réussite universitaire des étudiants issus des différentes classes », cette remarque implique l'idée que les chances objectives de réussite à l'université varient en fonction du capital culturel en général et linguistique en particulier, acquis dans la classe sociale d'origine (Noëlle BISSERET, A1974, p63) de tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant, plus fortement en tous cas que le sexe et l'âge et l'affiliation religieuse. (Pierre Bourdieu, A1964, p 22).

La problématique

Quel est le rôle de l'environnement social et économique dans le choix de la filière et la construction de projet d'avenir ?

Les hypothèses de la recherche:

- 1- La relation entre l'environnement sociale et l'orientation universitaire chez les étudiants c'est une relation inséparable ; l'un complète l'autre.
- 2- L'affiliation culturelle et l'origine sociale ce sont deux facteurs cruciaux dans la vie des étudiants et surtout quant ils vont construire leurs projets d'apprendre ou bien leurs projets d'avenir (la profession).

3- Le capital économique joue un rôle important dans la question d'orientation universitaire et la projection de profession d'avenir.

Le terrain de la méthodologie

Concernant le terrain de l'enquête, nous avons mené notre enquête de terrain à la wilaya d'Oran, auprès d'étudiants de l'Université des Sciences et de la Technologie d'Oran USTO « Mohamed Boudiaf ».

On a choisi parmi les types d'échantillons **un échantillon stratifié** (Grawetz M, A1993, p49) ; en effet le monde étudiant contient des diversités immenses, c'est un monde hétérogène non seulement dans le domaine des études universitaires ; mais aussi dans les représentations et les pratiques.

Nous avons mené **300** questionnaires avec des étudiants de Licence 1 (Science de Technologie) et des étudiants de mastère¹ avec des spécialités différentes telles que l'Architecture, Génie-Civil, Electronique, et Chimie.

L'importance était donc pour nous de constater deux questions cruciales

- 1- La question de construire leurs projets d'apprendre ; on pourrait l'appeler le projet scolaire.
- 2- La question de construire leurs projets professionnels, ou leurs projets d'avenir.

L'approche méthodologique :

On a utilisé la méthode fonctionnaliste et structuraliste dans notre recherche car il y a une certaine adéquation entre cette dernière et notre sujet ; pour qu'on puisse expliquer et analyser la relation entre le système global « l'environnement social et économique » et le système particulier « l'université »

Les techniques de recherche :

Cette recherche a pris comme terrain de recherche l'Université des Sciences et de la Technologie d'Oran USTO « Mohamed Boudiaf », je me suis basé dans ce travail sur les

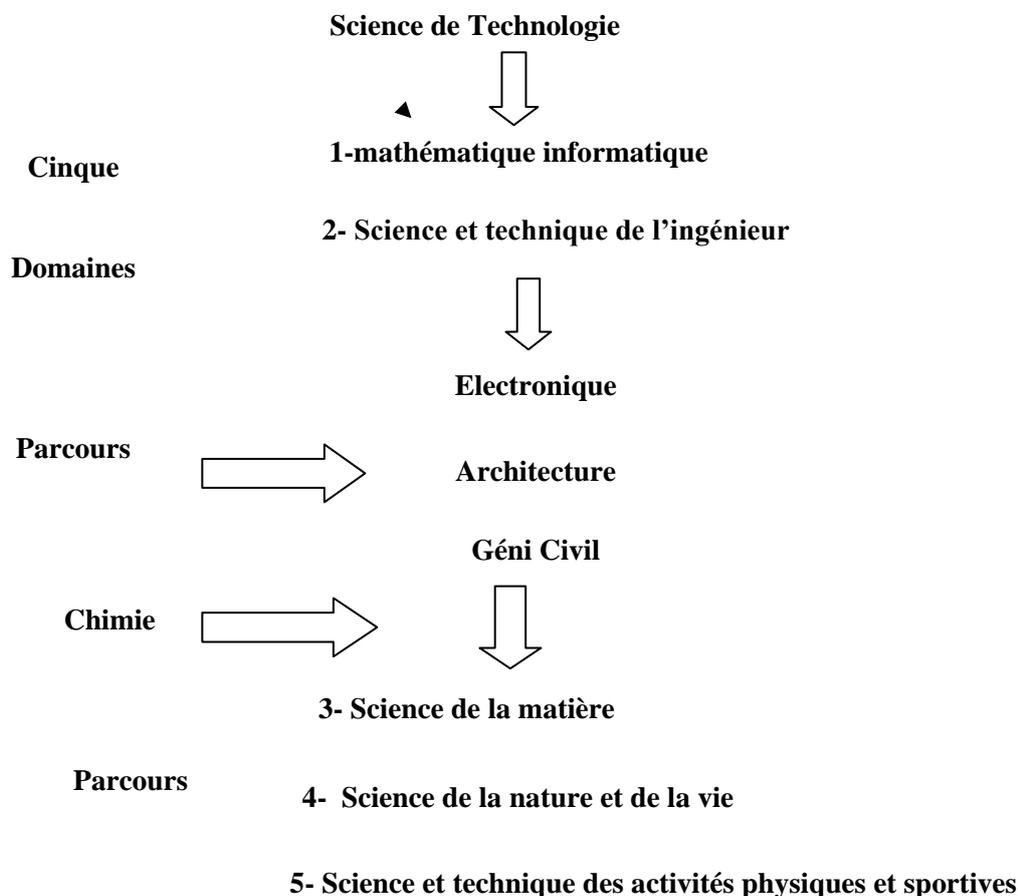
Le questionnaire et L'entretien

A propos de questionnaire

Nous avons mené notre enquête de terrain auprès d'étudiants scolarisés dans la filière (Science de Technologie) première année licence et pour enquêter les étudiants de première année mastère nous avons choisi quatre spécialités différentes telles que:

L'Architecture, Génie-Civil, Electronique, et Chimie.

Schéma



On a distribué **les questionnaires** aux étudiants de L1 et M1 par la suite certaines questions sont restées similaires, d'autres sont disparus ou sont apparues; nous avons demandé aux étudiants de nous répandre sur des questions directes sur les sujets suivant:

- L'état socio démographique de l'étudiant
- L'état économique
- Le parcours scolaire
- L'orientation universitaire
- La formation
- La construction du projet professionnel
- Les pratiques culturelles

A propos de l'entretien :

Les thèmes abordés lors des entretiens sont resté globalement les même à chaque fase de l'enquête, même si nous avons adapté aux nouvelles situations rencontrés par l'étudiant

par exemple: au tout début de l'année universitaire, personne n'a encore passé d'épreuves d'examen, les questions sur ce point ne sont donc apparues qu'en fin de l'année scolaire

De même les projets de la réorientation, en fonction de la réussite ou de l'échec n'ont été abordés qu'après une année d'étude.

On a demandé les étudiants de nous parler sur ce qui a vraiment changé pour eux; leurs perception des choses; leurs parcours, leurs

stratégies, et leur projets, mais aussi leurs résultats aux examens, l'obtention ou l'échec aux différents modules.

Et surtout la question de construire leurs projets d'apprendre, et leurs projets d'avenir car ces deux questions désignent les dimensions de **l'expérience étudiante**, cette dernière a trois dimensions:

- 1- La première dimension: **Le projet**
 - 2- La deuxième dimension: **l'intégration**
 - 3- La troisième dimension: **la vocation**
- (François DUBET, 1994, p512).

L'expérience étudiante caractérise les étudiants excellents et moyens dans les amphithéâtres et les salles TD et TP, face à ça on trouve des étudiants qui ont des expériences « vides » dans le site universitaire; éprouvée par des étudiants qui n'ayant ni projet ; ni intégration ; ni vocation. (François DUBET, 1994, p529).

On a trouvé des étudiants qui nous ont parlé d'une expérience frôlée à l'occasion d'un choix négatif ou une orientation échouée au début de l'année universitaire, ou d'une absence d'intérêt, et surtout devant l'incapacité de s'adapter, et s'intégrer, ou bien de lier des relations avec d'autres étudiants, décrivant ainsi une sorte d'expérience dépressive (François DUBET, 1994, p529).

La bonne formation est nécessaire dans la vie des étudiants , en effet elle constitue aujourd'hui un enjeu dans l'acquisition des savoir-faire et des compétences nécessaires à l'exercice et à l'adaptation à une activité professionnelle , elle est aussi exécutée en lien avec les objectifs socio-économiques et culturels.(Nouria BENGHEBRIT-REMAOUN, 2011, p7), l'étudiant doit être à jour avec les changements socio-économiques et leur impact sur la formation et l'emploi en Algérie.

Conclusion

Cet article rend compte de la structuration des projets d'étudiants participant à une formation scolaire et professionnalisante de premier et second cycle universitaire (Licence et Master) et de la manière dont ces derniers « traduisent » le programme de formation en appui « stratégique » à leur développement scolaire puis professionnel. Cette étude permet de mieux comprendre les conditions d'émergence des projets et d'en dégager les différents agencements autour de trois composants majeurs : 1) les éléments d'une vision ; 2) les représentations d'un programme de formation ; et 3) les moyens personnels acquis de l'expérience. (Daniel BART and Michel FOURNET, 2010, p3)

En conclusion, nous soulignons que cette recherche appelle tous les étudiants de Science de technologie afin de projeter leurs parcours étudiants au début de l'année universitaire Licence ou Master que ce soit pour la filière ou bien pour la profession dans le but de réduire les taux de réorientation, échecs, et abandons.

A la fin, on pourrait dire que cette enquête met en lumière la grande diversité du monde étudiant, ainsi que les significations que les individus donnent de leur conduite ou de leur parcours ; certes elles ne sont pas fausses, mais toujours incomplètes, alors que ; nous autant que sociologues nous devons être prudents face à ça, et c'est à nous de chercher et rechercher dans cette incomplétude.

Les Références

- 1- Jean-Emil CHARLIER et autres ; **les universités africaines francophones face au LMD**, ACADEMIA, 2009.
- 2- Nouria, REMAOUN-BENGHEBRIT, **les étudiants de première année** , les cahiers de CREAD.

3- Valerie ERLICH, **les nouveaux étudiants ; un groupe social en mutation**, ARMAND COLIN, Paris, 1998 .

4- Mourad BENACHENHOU, **vers l'université algérienne : réflexions sur une stratégie universitaire**, office des publications universitaires Alger.

5- Georges FELOUZIS, **la condition étudiante sociologie des étudiants et de l'université**, presses universitaires de France, Paris, 2001.

6- Noëlle BISSERET, **les inégaux ou la sélection universitaire**, presses universitaires de France, 1974.

7- Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, **les héritiers « les étudiants et la culture »** les éditions de minuit paris, 1964.

8- Grawetz M., **Méthodes des sciences sociales**, Paris, 5^{ème} édition, Dalloz, 1993

9- formation en graduation, offres de formation, nouveau régime LMD, site web : www.univ-usto.dz

10-François DUBET, **Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse**, revue française de sociologie, xxxv, 1994.

Articles collectif :

1- Nouria BENGHEBRIT-REMAOUN, Aicha BEN AMAR, Mustapha MEDJAHDI, Fouad NOUAR, Mourad MOULAY-HADJ, **la difficile articulation formation professionnelle/ emploi : une introspection des mésaventures du secteur du bâtiment, des travaux publics et de l'habitat** , Editions CRASC,Algérie, 2011.

Electronic reference

1— Daniel BART and Michel FOURNET, « **Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ?** », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 26-1 | 2010, Online since 10 May 2010, connection on 22 May 2014. URL : <http://ripes.revues.org/314>.

Trajectoire de la prise en charge de la grossesse

Entre espace familial et espace médical

Linda LAMARI

Université Djilali bounaama khemis Miliana

L'encadreur: Professeur Djamel Maatouk.

Université Ali Lounici Blida 2

Introduction:

La grossesse est perçue différemment d'une culture à une autre mais elle reste un événement unique, intime et personnel pour la femme. A travers la grossesse, la femme affirme sa féminité et renforce sa place dans la société, de surcroît, dans le cas des pays arabes et musulmans.

La grossesse faisait partie de la sphère privée (la famille) considérée comme son espace naturel. Son suivi passe par les femmes considérées comme les seules spécialistes de ce phénomène ; elles assuraient également l'accouchement. «Historiquement, les femmes ont été responsables de la prise en charge de la santé. Guérisseuses et sages-femmes dominaient ce secteur d'activité ; tout ce qui touchait à l'accouchement et aux soins aux enfants était strictement du ressort des femmes. ⁽¹⁾». Avec le progrès qu'a connu la médecine en général et la médecine obstétrique en particulier dans la moitié du siècle passé, la grossesse occupera une place de choix chez les professionnels de la santé. Elle est progressivement médicalisée, etsi la prise en charge reste articulée entre l'espace familial et l'espace médical, l'accouchement devient l'affaire du médical par excellence.

Mon présent article tente de cerner le travail de santé réalisé autour de la grossesse, un travail qui est articulé entre deux espaces distincts : l'espace familial et l'espace médical. A travers le discours de la femme enceinte (la parturiente) considérée comme une actrice

principale, nous essayerons de décrire le comportement et les différentes actions adoptées au quotidien par cette dernière.

Ma démarche est de m'intéresser uniquement à la grossesse et à son suivi. Il s'agira précisément de décrire les différentes actions déployées par elle tout au long de la trajectoire afin de mener sa grossesse à terme d'un côté, et de l'autre, à décrire la réalité sociétale de la famille algérienne et la place qu'occupe la femme en son sein. A rappeler que la famille algérienne reste dominée par l'idéologie patriarcale qui valorise l'enfantement et la domination masculine malgré les multiples changements qu'elle a connu ces dernières années.

L'objectif principal de mon étude consiste à dévoiler le travail de santé déployé tout au long de cette trajectoire:

Avant la grossesse, voir la négociation de la grossesse (le désir de devenir mère ou père) : est-ce que ce désir est partagé, négocié ou bien imposé ?

Au moment de la grossesse : voir comment la future mère gère le travail de prise en charge de sa grossesse (les connaissances et les pratiques déployées dans l'espace domestique, le choix d'un acte thérapeutique, le choix du médecin ou bien l'espace de santé, etc.)

Qui l'aide au moment de sa grossesse ? Quel rôle joue son mari ? Quel rapport entretient-elle

avec son corps ? Comment vit-elle sa sexualité?
Etc.

Comment la médicalisation perpétuelle de la grossesse affectera-elle le comportement de la femme enceinte ?

Cette recherche a été réalisée dans un contexte socio-sanitaire marqué par :

1. L'émergence d'un secteur privé qui domine les soins obstétricaux au détriment d'un secteur public qui essaye à travers des politiques de réformes de s'imposer et de se réappropriier la scène socio-sanitaire. (le secteur privé de la santé a tendance à se concentrer dans les grands centres urbains du pays)
2. L'éclatement matériel de la famille traditionnelle qui valorisait l'enfantement et dévalorisait la place de la femme en son sein.
3. Une baisse remarquable de la fécondité en Algérie liée à l'amélioration de la condition féminine (scolarisation, travail,), mais aussi à la crise économique.

La notion de trajectoire, telle que je la conçois dans mon étude, se situe dans un cadre d'analyse et d'inspiration interactionniste, utilisée par Anselm Strauss dans ses travaux sur la maladie, « Anselm Strauss définit le travail d'articulation d'une trajectoire comme ce qui « doit être fait pour que les efforts collectifs de l'équipe soient finalement plus que l'assemblage chaotique de fragments épars de travail accompli. (...) Le médecin est la figure centrale de cette planification, mais – sur la scène du travail d'articulation – c'est la surveillante générale qui tient le premier rôle. Sans elle, le travail de trajectoire s'arrêterait dans un grincement. » (Strauss, 1992 : 191). Selon cette citation, Anselm Strauss considérait les médecins et les surveillantes comme prééminents dans la

réalisation de ce travail. Il n'écartait pas, cependant, le malade et sa famille (c'est-à-dire pour le dire vite, les profanes) qui sont inclus parmi « les travailleurs de la santé » (Strauss, 1992 : 193)». ⁽²⁾

Pour répondre à ces interrogations, j'ai privilégié l'approche qualitative. Ma démarche socio anthropologique consiste à restituer les propos de l'autre par la recherche de la qualité des discours émis par les interviewés. Elle est basée sur des entretiens individuels, approfondis, répétés et de longue durée. L'observation détaillée de l'espace investi est la PMI (protection maternelle et infantile) de Miliana, sise quartier Hammama et auprès d'un cabinet de gynécologie à Khemis-Miliana.

Le déroulement de l'enquête de terrain

En vue de réaliser mon enquête, j'ai investi une PMI située à Miliana. Miliana est une daïra située à 120 km à l'ouest d'Alger, la capitale.

Miliana est riche de par son patrimoine historique. La décennie noire (1991/2000) l'a beaucoup affecté. Mon enquête fut difficile à mener à cause des séquelles du terrorisme.

Il faut dire qu'interviewer des femmes sur leur intimité n'était pas chose facile. Au départ, je voulais réaliser des entretiens approfondis à domicile même de ces femmes enceintes repérées dans la PMI mais cela posait problème. La majorité d'entre-elles préféraient que les entretiens se fassent à la PMI. Ce refus peut être expliqué par le fait que la grossesse relève de ce qui est intime. Ouvrir son foyer à une personne étrangère et parler de son intimité leur est difficile à admettre. Je me suis, donc, contentée de les interviewer, à plusieurs reprises, au niveau la PMI.

1. La place de la femme et la grossesse dans la famille algérienne:

Réaliser une étude socio anthropologique sur la trajectoire de la prise en charge de la grossesse nous impose une description détaillée de la réalité sociétale de la famille algérienne et la place qu'occupent la femme et la grossesse en son sein. Il faut rappeler que le statut de la mère est valorisé dans la société algérienne, un statut qui lui donne une reconnaissance sociale.

Bien que la grossesse soit un phénomène biologique, à travers lequel la femme découvre son propre corps pendant les neuf mois de grossesse pour se refaire une nouvelle identité, la grossesse est aussi un fait signifiant dont le sens est produit et reproduit au sein d'un contexte socioculturel et économique donné. « Elle donne à la femme un statut, une position et une nouvelle identité qui rehaussent son rang et lui fait mériter son nom générique de femme »⁽³⁾

Etre femme enceinte reste donc un enjeu majeur pour les femmes, surtout pour les jeunes femmes mariées qui devront faire preuve de leur fertilité et la possibilité de donner la vie.

La jeune femme mariée se retrouve devant une société qui lui met une pression. À partir du moment où cette dernière consomme son mariage, son entourage, sa famille, la belle famille et les proches n'attendent que l'annonce de sa grossesse.

A Miliana, une ville où j'ai réalisé mon enquête, on y retrouve une phrase à répétition qu'une jeune femme mariée entendra dans différentes occasions (fête de mariage, sabaâ ou une simple rencontre familiale) jusqu'au jour où elle tombera enceinte « *wahd el aâzebaândek* » qui signifie « Que dieu te bénit d'un jeune homme

» une phrase qui reflète cette attente de la société par rapport à la grossesse mais aussi l'importance sociale du sexe du premier bébé. Même si de nos jours, le couple ne donne plus de l'importance au sexe du bébé, cette idée de sexe du bébé ne se pose plus comme par le passé. Cette pression symbolique de la société envers la jeune femme mariée n'est en réalité qu'un simple rappel de ce qu'elle attend d'elle : devenir mère pour avoir cette reconnaissance sociale.

D'un autre côté, la famille algérienne a subi de multiples changements affectant ses valeurs et sa composition. On n'est plus dans la famille élargie, même si l'image de la famille patriarcale est toujours présente la famille nucléaire prend place ou plutôt la famille conjugale (Fatima Oussedik 1988), et le jeune couple essaye d'avoir son autonomie. La femme n'est plus prisonnière de l'espace privé, la démocratisation de l'enseignement lui a permis d'investir l'espace public et de rentrer dans le monde du travail. Son taux de scolarisation et sa réussite dans les études dépassent ceux des garçons à tous les niveaux de scolarité «primaire, lycée, université ».

La femme algérienne s'affranchit des barrières sociales après une « longue marche pour émerger de l'espace privé à l'espace public pour devenir sujet de droit »⁽⁴⁾. Ces changements ont permis à la femme d'acquérir une certaine liberté par rapport au choix du conjoint et de lui imposer quelques conditions par rapport à la formation de leur vie de couple. Des changements qui n'ont pas forcément affecté la division du travail domestique entre les deux sexes. La femme reste le seul acteur principal du travail domestique. Elle se retrouve confrontée à une grande responsabilité, celle de réconcilier le travail

professionnel et le travail domestique dans le cas d'une femme active.

Cette réalité a affecté le taux de fécondité en Algérie. Il est passé de 4.4 en 1992 à 2.4 en 2002⁽⁵⁾, la femme Algérienne est consciente du bien être de son futur enfant, elle privilégie la qualité de vie de ses enfants et non pas au nombre d'enfants.

La femme enceinte sera confrontée à un grand travail de gestion au niveau de l'espace familial (travail de santé profane) mais aussi dans l'espace de santé.

De nos jours, la grossesse n'est plus une affaire familiale et sociale comme dans le passé, elle devient une affaire de toute une politique de santé. De ce fait, la grossesse est de plus en plus médicalisée. La femme enceinte se retrouve obligée de poursuivre des soins médicaux et de rentrer en contact avec les professionnels de la santé.

2. Prise en charge de la grossesse dans l'espace familial

La famille est source importante pour la femme enceinte. Elle est source de soutien moral et matériel mais aussi une source d'informations.

La femme enceinte va adopter un comportement **de prévention** au quotidien, elle est à l'écoute de son entourage, dans le but d'apprendre tous les secrets de la grossesse en restant vigilante et sélective.

Plusieurs études sociologiques et anthropologiques ont montré le rôle important que joue la famille dans le travail de santé (Mebtoul, Cresson, Saillant.....). Un travail invisible, intégré dans le travail domestique quotidien et réalisé par les femmes.

Ce travail de santé profane (Cresson G., 1995), réalisé par la femme (sœur, épouse, mère) consiste

à mettre en œuvre un ensemble de connaissances acquises au cours de sa socialisation et sa préparation à son futur statut (statut de mère valorisé en Algérie). La femme joue un rôle important dans la production et la reproduction de la santé dans l'espace familial. Il est important de décrire ce travail de santé profane réalisé par la femme pour les membres de sa famille, mais aussi au moment de sa grossesse. Voir comment la grossesse est prise en charge au quotidien dans l'espace domestique par la femme elle-même, décrire tous les actes mis en œuvre et aussi ce travail d'apprentissage qui lui permettra de mieux vivre sa grossesse et surtout de protéger sa santé et la santé de son fœtus.

Elle essaiera d'être à l'écoute de tout ce qui a un lien avec la grossesse : revues, magazines, informations sur internet sans oublier son entourage, représenté par des femmes qui ont vécu cette expérience. L'information devient un élément clé par lequel la femme construira ses propres connaissances qui lui seront utiles pour mieux comprendre son corps qui accueille son futur enfant.

Ce travail, représente une socialisation secondaire pour la jeune femme enceinte (Berger. P, Luckmann.t 1966) et qui fera d'elle une bonne femme enceinte qui prend bien soin de sa santé et celle de son fœtus par des gestes intégrés dans le travail domestique. Savoir à quel moment travailler, à quel moment se reposer, ce qu'il faut faire pour avoir une bonne hygiène de vie, etc.

▪ Le désir de devenir mère ou père :

L'enjeu majeur de mon enquête est de décrire cette phase qui semble importante puisqu'elle reflète les rapports sociaux de sexe.

Il est à noter que la première grossesse est déterminante pour la femme. Se marier est avant

tout un moyen pour fonder une famille et avoir des enfants, donc l'utilisation d'un moyen contraceptif est impensable pour quelques interviewées, pour le mari et pour les proches.

Plusieurs jeunes femmes âgées d'à peine 18 ans m'ont confié avoir l'intention de repousser l'idée de concevoir un bébé afin de mieux connaître leurs partenaires et de s'adapter à leurs nouvelles vies de femmes mariées surtout quand le couple vit avec les parents. Leurs maris n'étaient pas du même avis et parfois même leurs parents, ce qui laisse ces jeunes futures mamans contraintes de céder aux choix imposés par les autres. C'est le cas de Kheira 19ans au moment de l'enquête :

«tu sais, silence, je suis encore jeune, je ne connais rien de la vie de couple, et encore à devenir mère (elle rit), je voulais vivre, profiter de mon époux, sortir avec lui... mais lui, il voulait devenir père même s'il est encore jeune, il m'a dit : moi je veux grandir avec mes enfants, et moi je ne peux pas lui refuser ce vœu du moment que je l'aime. » Kheira 19ans- 1ère grossesse.

« L'idée de la grossesse me fait peur (la peur se lisait sur le visage de la jeune femme), je viens de perdre ma tante. Elle est morte en accouchant il n'y a pas longtemps, elle était jeune et pourtant... moi...je n'ai que 18 ans, ma grand-mère m'a dit qu'il ne faut pas prendre de pilule et attendre, on ne sait pas combien d'œufs on a dans nos ovaires, peut-être qu'il n'y a pas assez donc il ne faut pas s'aventurer et laisser la nature prendre son cours » Lila 18ans- 1ère grossesse.

Le niveau d'instruction reste un facteur important au moment de la négociation. Les femmes interviewées, d'un certain niveau d'instruction, essayent par le biais de la communication à faire comprendre à leurs maris

l'importance de « patienter » avant de concevoir un enfant. Pour elles, c'est une occasion de vivre pleinement leur sexualité, de se découvrir et de mieux connaître l'autre. Contrairement à celles qui ont un niveau intellectuel moins élevé.

Dans les deux cas, la femme finit par céder au choix du mari.

C'est le cas d'Ania, une jeune femme de 29 ans. Elle se lie avec son mari pendant qu'elle poursuivait ses études universitaires. Elle eut l'idée d'attendre une année avant de songer à concevoir un bébé. Elle utilisait un moyen contraceptif pour profiter de la vie de son couple et pour se donner le temps de se stabiliser, surtout qu'elle vivait à 100 km du chef-lieu de son travail. Son mari, par contre, n'était pas du tout d'accord avec l'idée de prendre la pilule. Il a pu la convaincre sans lui mettre de pression. Après 04 mois de mariage, elle tombe enceinte.

Le moyen contraceptif est utilisé par les femmes après la première grossesse. La deuxième grossesse n'aura pas la même importance que la première. Pour rappel, une grossesse a un coût et la décision d'avoir un autre enfant reste liée à la situation financière du couple. Concevoir un enfant se fait par rapport à la situation du couple : ont-ils une maison pour accueillir cet enfant ? Sont-ils prêts financièrement pour prendre en charge cet enfant ?

▪ Le début de la grossesse :

Une grossesse a des symptômes que la femme détecte aisément surtout quand cette dernière est à l'écoute de son corps: absence de règles ou bien des sensations étranges qu'elles nomment EL WAHM.

Ce WAHM se manifeste par le rejet de la femme enceinte de quelques aliments qu'elle a l'habitude de manger ou par le biais d'odeurs

étant insupportables, mais aussi des personnes et des endroits.

Une partie des femmes interviewées parlent de rejet de leurs maris, elles n'arrivent plus à supporter leurs présences, ni leurs odeurs.

L'entourage de la jeune femme est aussi très attentif à ses mutations. Le moindre changement se manifestant à travers un comportement inhabituel est interprété comme étant peut être signe de grossesse.

Le changement de tempérament de la femme est associé à el WAHM. La femme se presse alors à faire le test pour s'assurer des changements qu'elle subit, s'ils sont liés ou pas à la grossesse.

▪ **Le travail domestique :**

Au cours de la grossesse, la femme se retrouve confrontée à son quotidien, sans aucun changement. C'est elle qui assure les tâches ménagères. Son mari se contente de lui apporter un soutien symbolique sans mettre la main dans la pâte. Son aide se matérialise par sa facilité d'adaptation en fonction des tâches exécutées ou pas. « Oui, il m'aide beaucoup quand je suis fatiguée et que je n'arrive pas à préparer à manger. Il ne dit rien au contraire. C'est lui qui me demande de ne rien faire » Malika, 35ans femme au foyer, « Il n'est pas exigeant quand je suis enceinte. Si je n'arrive pas à faire mon travail il ne dit rien » Halima, 32 ans femme au foyer.

Notons l'existence de femmes qui n'acceptent pas l'idée qu'un homme fasse le ménage pour elles. C'est un travail de femmes et c'est à elles de le faire.

« C'est un homme (elle le dit d'une air vexée). Le ménage c'est pour les femmes et non pas pour les hommes. Lui, il est compréhensif quand je n'arrive pas à le faire et c'est déjà une aide pour

moi le fait qu'il ne dit rien » Zakia 38ans, femme au foyer.

D'autres femmes, par contre, parlent de leurs maris qui les aident dans les tâches ménagères loin des regards de l'entourage surtout vis-à-vis de leurs mères (s'ils vivent sous le même toit que les parents) ou qu'ils demandent à leurs femmes de cacher cette vérité.

La femme enceinte trouve dans la majorité des cas un soutien important de la part de sa famille, c'est cette dernière qui l'épaulé durant sa grossesse. Parfois, la présence d'une sœur est cruciale, surtout si la femme enceinte a des enfants et vit seule.

La famille l'aide financièrement ou lui fournit aide et assistance. Rare est la femme enceinte qui évoque l'aide de la belle-famille.

▪ **L'alimentation au moment de la grossesse:**

L'alimentation, durant la grossesse, pose un réel problème pour la femme enceinte. C'est l'une des tâches quotidiennes qu'elle n'arrive pas à assumer faute de « EL WAHM », une période passagère pour certaines et ne dure que 4 mois, mais pour d'autre sa peut aller jusqu'à le neuvième mois. Pour elle, manger ou préparer les repas devient un calvaire. L'odeur des aliments lui cause alors des nausées. Le réel changement dans la prise en charge de la grossesse s'opère nettement dans l'alimentation. Face à l'incapacité de préparer ou bien manger, la femme enceinte se retrouve obligée de prendre un traitement médical préinscrit par son gynécologue afin d'éviter des carences alimentaires et affecter la croissance de son fœtus.

Dans le passé, la femme en état de grossesse était l'objet d'attention et de délicatesse de la part de son entourage (Nefissa Zerdoumi, 1970). Tout le monde se mobilise pour satisfaire ses envies.

Elle est servie la première, on lui réserve la meilleure part du repas et des friandises, on demande toujours si elle n'a pas envie d'un plat ou aliment particulier...toute cette mobilisation est en réalité destinée à éviter au future enfant de porter une marque sur son corps qui reflète une envie non satisfaite de la mère au moment de la grossesse.

De nos jours, la femme enceinte n'accorde pas assez d'importance à l'alimentation ou aux envies du moment qu'elle est enceinte.

▪ **La sexualité pendant la grossesse :**

L'une des difficultés majeures que rencontre la femme enceinte pendant sa grossesse est liée à sa sexualité qui pose problème au mari.

Rappelons que ce dernier est contre l'utilisation d'un moyen contraceptif. Une grossesse provoquée après le mariage est la bienvenue. Mais pour la majorité des jeunes, la sexualité n'est autorisée qu'après le mariage. Toute relation hors mariage est qualifiée de « hram » -péché-. La plupart des jeunes découvrent leur sexualité et pour la première fois après le mariage. Une fois ces jeunes femmes tombées enceintes, pratiquer l'acte sexuel devient difficile. La femme n'arrive plus à supporter son partenaire faute de « el wahn ». Elle essaiera de gérer au mieux sa vie sexuelle pour préserver le fœtus et amener sa grossesse à terme tout en donnant du plaisir à son partenaire en privilégiant la discussion.

▪ **Les relations sociales :**

La famille joue un rôle essentiel dans la prise en charge de la grossesse, que ce soit par le soutien que les membres peuvent fournir à la femme enceinte, ou par les ressources matérielles ou cognitives. Les femmes interviewées parlaient du soutien qu'apportaient leurs parents. Elles

n'hésitaient pas à aller chez eux en vue d'un repos de quelques jours pour s'éloigner des tensions entre la belle-famille ou du mari. L'émergence d'un nouveau réseau relationnel, devenu important, attire particulièrement mon attention : les amies.

Amina 30 ans, occupe un poste de bibliothécaire, trouve un soutien immanquable chez ses amies qui sont, en réalité, ses collègues de travail.

Ses parents habitent à Blida. Sa relation avec sa belle-famille est limitée. Amina entretient donc de bonnes relations avec ses collègues de travail qu'elle considère comme sa propre famille.

« Le soutien, le soutien je le trouve chez mes amies. Les filles sont formidables, parfois je n'arrive pas à manger, elles n'hésitent pas à me ramener des trucs de chez elles. Mon mari ne sera pas présent le jour de mon accouchement, c'est ma copine qui va m'assister...heureusement, elle est une sœur pour moi, même mieux. » (Amina, 30ans, 3^{ème} grossesse).

3. La prise en charge de la grossesse dans l'espace de santé :

Peut-on parler d'une prise en charge médicale de la grossesse en Algérie ? Une question très pertinente vu les efforts de l'état Algérien vis-à-vis de la santé reproductive adoptée dans les années 90et qui reste insuffisante. Le taux de mortalité maternelle et infantile reste important malgré une réelle baisse par rapport aux années précédentes.

Le suivi de la grossesse se fait généralement dans le secteur privé (cabinet d'un gynécologue, clinique privée, centre privé d'imagerie ou d'analyses), un enjeu économique auquel la femme se confronte au cours de sa grossesse

puisque le secteur public n'assure que le minimum, faute de moyens.

Il faut rappeler que le secteur privé dans la wilaya de Ain Defla est représenté par une médecine libérale exercée uniquement dans les cabinets médicaux, le nombre de clinique privée reste limité et ne représente qu'une seule clinique privée, cette dernière assure l'accouchement et les soins obstétricaux aux femmes enceintes (à rappeler qu'aucune des femmes interviewées n'a eu recours à cette clinique).⁽⁶⁾

La femme enceinte entretient un premier contact avec un professionnel de la santé après un premier test fait à la maison. Le contact est important pour la femme. D'un côté, il lui permet de confirmer sa grossesse et de l'autre de s'assurer de son état de santé.

Etre femme enceinte, pour quelques-unes d'entre elles, est synonyme de maladie. Pour elles, leurs santés sont mises en jeux. Elles font appel à un professionnel ce qui n'est pas le cas pour d'autres femmes.

Selon elles, consulter un professionnel est un geste routinier; recevoir ses bilans, son échographie et se faire délivrer le carnet de santé de son futur bébé auprès de la PMI.

Ce carnet s'avère important. C'est avec ce dernier que le futur bébé aura une reconnaissance sociale, il le suivra toute sa vie de bébé, enfant et adolescent. Sans ce carnet, la femme ne peut accoucher à l'hôpital.

Durant mon séjour à la PMI et en compagnie de la sage-femme, une patiente se présente pour se faire délivrer son carnet de grossesse. Elle était en plein travail (elle venait de perdre des eaux). La sage-femme paniquait, elle avait peur que la patiente accouche à la PMI et faute de moyens, elle ne pouvait faire face à une telle situation. Elle

lui demande le pourquoi de sa venue. La patiente lui répond qu'on lui refuse les soins au niveau de l'hôpital à cause de ce fameux carnet de grossesse qu'elle n'a pas en sa possession.

Malgré son état de santé, on la renvoie récupérer le carnet à la PMI rattachée à son quartier pour revenir accoucher. La sage-femme de la PMI très colère contacte sa collègue par téléphone et lui demande de s'occuper très vite de sa patiente en lui délivrant un carnet. Une situation qui a failli tourner au drame faute d'une omission de la future maman.

La négligence de certaines femmes enceintes s'explique par le fait que la grossesse est non désirée.

Au cours de mon travail de terrain au niveau de la PMI située à Miliana, on a constaté que les prestations qu'assure cette dernière se limitent au recensement de grossesses et à l'attribution d'un carnet prénatal et post natal du futur bébé administrés par une sage-femme. Celle-ci assure parfois le suivi de la femme enceinte (prise de poids, mesure du ventre, prise de tension, traitement d'infection, etc.). Ces prestations sont gratuites mais restent insuffisantes car le plus gros travail se fait au niveau des cabinets de gynécologie. A chaque RDV et après trois mois, la sage-femme réclame une échographie et parfois même des bilans.

Conclusion

Ce travail m'a permis non seulement à comprendre la trajectoire de la prise en charge de la grossesse mais aussi l'importance de la grossesse dans la vie de chaque femme. Une femme enceinte emploie tous les moyens nécessaires pour mieux vivre cette expérience et mettre toutes les chances de son côté aux fins

d'accoucher paisiblement et surtout d'accueillir son futur bébé sans complications.

Le travail de santé réalisé dans l'espace familial reste un travail déterminant dans le suivi de la grossesse. La femme continue à acquérir des compétences incontournables vis-à-vis de la prise en charge de la grossesse. Tout au long de la trajectoire, elle va adopter un comportement de prévention et elle reste très attentive aux conseils des professionnels de santé.

Le rôle du mari, par contre, reste très modeste. Il se limite à soutenir sa femme et à être compréhensif sans être partie prenante de la trajectoire de la prise en charge.

La grossesse, selon lui, est une affaire de femmes.

Les professionnels de la santé (gynécologue, sage-femme, médecin généraliste) deviennent une source importante et incontournable pour une bonne prise en charge au détriment de la médecine traditionnelle qui ne rassure plus la femme enceinte.

La médecine d'aujourd'hui lui propose des moyens technologiques très performants mais celle-ci a un coût. Ce sera chez le privé qu'elle recevra un suivi rigoureux tout au long de sa grossesse malgré son passage obligatoire dans une PMI pour l'octroi d'un carnet de son futur bébé.

Paradoxalement, la femme enceinte se fait suivre neuf mois chez le privé. Arrivée à terme, elle accouche dans un espace de santé public.

Référence

1. Barbara EHRENREICH, Deidre ENGLISH, Des experts et des femmes. 150 ans de conseils prodigués aux femmes, Quebec, les éditions du Remue-ménage, 1982.
2. Sarra Mougel-Cojocar, « Quand les enfants veillent seuls » sur leur trajectoire hospitalière », Face à face [En ligne], 10 | 2007, mis en ligne le 01 octobre 2007,

consulté le 03 mai 2014. URL :

<http://faceaface.revues.org/118>

3. **Rahma Bourqia, *Femme et Fécondité*, Edition AFRIQUE ORIENT, Casablanca, 1996, P18 .**

4. **Souad Khodja, *Nous les Algériennes : La Grande Solitude*, Edition CASBAH, Alger, 2006, P07.**

5. Ministère de la santé, de la population et de la réforme hospitalière : Population et Développement en Algérie, CIPD+10, décembre 2003, Pp 18

6. Le secteur santé de la Wilaya d'Ain Defla répartis comme suit :

- Quatre (04) Etablissements Publics Hospitaliers (EPH)
- Quatre (04) Etablissements Publics de Santé de Proximité (EPSP)
- Polycliniques: 36 fonctionnelles soit 22.475 poly / hab
- Salles de soins : 106 fonctionnelles, soit 7.633 Salles de soins / hab.
- Pharmacies: 154 dont 18
- Agences d'état soit 1/5.254 habitants
- Maternité: 06 maternités rurales intégrées aux polycliniques d'El Amra, Bordj Emir Khaled,
- Djendel, Sidi - Lakhdar, Boumedfaa, El Abadia dont 01
- Maternité privée. (Clinique médico-chirurgicale El Wanchariss).
- Source : Document électronique « Wilaya de Ain Defla », consulté le 07/01/2015 à 10h45mn.

L'incompréhension du discours injonctif dans la classe de cinquième primaire

Miloud Gorine

Université d'Oran 2 Mohamed ben Ahmed

Sous la direction du P. Ghellal Abdelkader

Introduction

Les apprenants doivent comprendre les consignes qui leur sont données lors d'un exercice. L'enseignant prescrit dès lors des instructions sur cet objet qui vient d'être abordé dans la classe de cinquième. Dans cette enquête, on perçoit les prémices de ce que l'on entend fréquemment par l'incompréhension du discours injonctif. L'implication de l'apprenant dans son apprentissage du Français langue étrangère piloté par son enseignant traduit la situation actuelle de l'école algérienne. Faut-il donc que cette médiation pédagogique concerne l'interprétation simultanée et incessante des consignes ?

Il s'agit du débroussaillage de ce problème à savoir l'incapacité des apprenants en voie de passer l'examen de passage à décoder les différents sens des instructions scolaires. Les pratiques enseignantes agissent selon l'expérience scolaire des apprenants qui utilisent un manuel unique et chargé d'activités très excessives.

1- Usage des instructions fréquentes

« *L'analyse des évaluations trimestrielles ou encore annuelles prouve, que la lecture de la consigne pose de gros problèmes. Il arrive même que cette consigne soit à elle seule la cause majeure de l'échec d'un élève à un exercice, voire un examen* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 22). Les consignes réfèrent au caractère d'auxiliaire que détient l'enseignant. Elles sont conçues de façon à être complètes, claires et précises. Mais la difficulté de compréhension par les apprenants tient généralement soit à leur

construction phrastique complexe, soit au lexique dont elles usent.

L'usage des instructions fréquentes – voire le recours à leur explication – paraît en effet mettre ces derniers en situation de pure passivité.

« *Les élèves sont souvent déroutés par une même consigne dont la formulation varie au sein de la même discipline. Lorsqu'on explique la ou les mots qu'il n'a pas compris, l'enfant prend conscience de la facilité de la tâche : "ah, c'est ça ! Mais c'est facile !"* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 23). Pour eux, il s'agit de tâches minimales et familières. Si ces apprenants ne s'habituent à user d'instructions nouvelles, rudes et complexes, ils ne pourront progresser dans leurs apprentissages ni ne seront capables de développer des compétences langagières à travers la réalisation de diverses performances. C'est une tromperie dans laquelle sont tombés les deux partenaires à savoir enseignant et apprenant et cela contredit le principe du contrat didactique. C'est un engagement pris par l'un et par l'autre à assumer sa responsabilité en vue de réaliser les attentes souhaitées. Pour y arriver, les deux associées doivent convertir les règles du jeu utilisées.

2- L'exorcisation dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire de la cinquième année primaire⁽¹⁾ propose de nombreux exercices qui comportent chaque fois une ou plusieurs phrases - consignes. Nous avons relevé 291 exercices et 390 consignes : un même exercice peut en effet

comporter plusieurs consignes à la fois, ou bien la phrase - consigne peut générer une arborescence en étant suivie d'autres instructions (conseils, interdictions, informations, prières, etc.). Les exercices sont répartis, plus ou moins équitablement sur les quatre projets suivants: Projet 1 (74 exercices): élaborer une fiche de lecture pour le catalogue de la bibliothèque de la classe. Projet 2 (68 exercices): réaliser un dépliant pour faire connaître un métier, faire parler une personne sur ce métier. Projet 3 (74 exercices) : faire le plan d'un quartier (ou village) et confectionner une maquette d'une maison (ou immeuble). Projet 4 (75 exercices) : réaliser une mini - charte des droits de l'enfant.

Dans les premier, troisième et dernier projets, l'exorcisation est plus consistante. Les auteurs du manuel semblent avoir misé davantage sur leurs objectifs respectifs : raconter oralement ou par écrit une histoire, décrire des personnes, des animaux, des lieux, et expliquer clairement.

3- Étendue des consignes

Par ailleurs, le manuel scolaire de la classe de cinquième primaire offre de nombreuses consignes. Elles portent sur les différents exercices écrits d'entraînement ou de production (texte ou projet à confectionner) mais aussi sur la lecture et l'activité orale.

Dans le premier projet, nous avons relevé 107 consignes. C'est le nombre le plus élevé parmi les quatre. Il diminue progressivement ensuite : le deuxième projet compte 97 consignes, les troisième et quatrième 94 et 92. Les apprenants découvrent donc un maximum de consignes au début de l'année, ce qui leur permet d'en reconnaître toutes les formes possibles. Ils travaillent ensuite avec un nombre presque similaire (la moyenne est 97 consignes environ).

Et nous constatons qu'il y a relativement moins de consignes à propos des questionnaires liés à la compréhension des textes de lecture.

a- Distribution des consignes par activité

Si nous étudions la distribution des consignes à travers les six activités, nous voyons que le fonctionnement de la langue s'empare d'une grande part des consignes (130, soit 33,33% du taux global). Les 126 exercices relatifs à l'étude des points de langue jouent évidemment un rôle capital dans le fonctionnement et la manipulation des outils linguistiques par les apprenants. Le partage des 130 consignes est quasi semblable dans les trois activités : Grammaire : 44 (33,84 %), Vocabulaire :43 (33,07%), Orthographe et Conjugaison:43 (33,07%). L'apprentissage linguistique mobilise donc des consignes innombrables suivant la densité des notions où chacune d'elles suscite la multiplication et la diversification des exercices voire des consignes qui en vue d'une application ou d'une fixation des règles. En second lieu, l'évaluation formative a imploré 75 consignes soit un taux de (19,23%) pour 71 exercices. Ce résultat semble naturel du moment que l'apprenant va être évalué sur les acquisitions faisant référence au fonctionnement de la langue et à l'écriture. En troisième et quatrième position, viennent respectivement la réalisation du projet avec 58 consignes (14,87 %) et la production écrite avec 57 consignes (14,61%). Ces deux activités emmagasinent approximativement le même nombre de consignes étant donné que les apprenants ont à fournir un produit final. C'est un travail (individuel ou collectif) qui résulte d'un cheminement : les apprenants, bénéficiant de l'aide de l'enseignant, sont contraints à illustrer leurs actions d'une façon palpable : les textes qu'ils écrivent et les projets

qu'ils élaborent auront un caractère matériel et significatif. La compréhension et l'expression orales occupent la cinquième place avec 44 consignes (11,28 %). Un chiffre plus important par rapport à la compréhension de l'écrit y compris l'activité de la lecture (l'articulation des mots) qui maintient la sixième et la dernière position avec 26 consignes (06,66%). Ces deux activités utilisent davantage de consignes incitant les apprenants à réaliser des tâches comme relever et chercher des mots ou des phrases ou tout simplement observer des supports (photos, images,...) et lire des textes.

b- Exploitation et enjeu

Les concepteurs du manuel ont essayé de proposer aux enseignants avec leurs apprenants une multitude d'exercices (environ 300) et de consignes qui ont presque atteint la barre des 400. Ces deux nombres visiblement maximaux ne peuvent être exploités entièrement par les apprenants à cause du facteur temps plus au moins. Même si les enseignants essaient de tout faire, ce sera un travail accéléré au détriment de l'efficacité de l'enseignement. Ils ne donneront pas l'opportunité à leurs apprenants de travailler tous seuls. Ils seront obligés de leur lire et de faire comprendre les consignes par eux-mêmes. L'essentiel, pour eux, est de terminer cette somme d'exercices afin que les apprenants puissent se familiariser avec toutes les consignes proposées y comprises les différentes tâches scolaires. Cette vision a pour but d'assurer la reconnaissance des consignes univoques puisque l'épreuve de l'examen se profile. Il est vrai que les textes officiels incitent les enseignants à être autonomes lorsqu'il s'agit des choix d'exercices par exemple, mais cela risque de pénaliser les apprenants au sujet d'un ensemble de consignes qui méritent d'être vues. Elles peuvent éventuellement être

citées en épreuve finale. D'ailleurs, certains enseignants ont du mal à sélectionner tel ou tel exercice (consigne y comprise) car ils estiment que ce sont tous dignes de traitement.

Au lieu de mettre en œuvre un unique manuel scolaire et suggérer une liberté d'usage, il serait préférable de proposer plusieurs manuels, et c'est au tour de l'enseignant de choisir celui qui correspond à sa classe. Chaque manuel comprendrait une centaine d'exercices (de consignes) où l'effectuation des tâches serait au beau fixe.

4- Consignes et questions

L'enseignant tente toujours d'amener ses apprenants à dispenser un savoir et/ou de le faire vérifier. Pour ce faire, il s'appuie sur un ensemble d'instruments tels que les questions et les consignes. Pour les premières, les apprenants doivent fournir une réponse commune et prévisible. Les secondes consistent en une instruction destinée à générer un produit ou une activité plus ou moins attendus.

« Elle (la question) appelle théoriquement une réponse attendue. Par exemple : « Quel est l'auteur de tel ouvrage, ou quel est le résultat de telle opération ? » Mais elle peut aussi consister en une consigne telle que : « Recopier telle figure, tourner telle phrase à la forme passive », etc. l'ouverture et le niveau taxonomique diffèrent selon qu'il s'agit de reproduire (savoirs) ou d'appliquer une règle (savoir-faire). » (Yvan Abernot, 1996, p. 79). Ces deux outils traditionnels réfèrent à une capacité cognitive. Ils portent sur des comportements observables d'ordre conceptuel ou procédural. L'apprenant justifie ce qu'il sait et ce qu'il est capable de réaliser. C'est pourquoi, les consignes mettent l'accent sur des productions plutôt que sur des reproductions.

5- Utilisation des consignes et des questions dans les activités scolaires

Nous avons relevé, après recensement, 390 consignes et 251 questions. Les apprenants doivent au moins répondre à l'ensemble des questions et appliquer les deux tiers, voire la moitié des consignes. Pour ce qui est des questions, elles sont plus utilisées en lecture des textes, c'est-à-dire au cours et à la fin de cette activité pour renforcer et vérifier la compréhension de l'écrit. Elles interviennent pour aider les apprenants à construire du sens en formulant des hypothèses. 115 questions ont donc accompagné les seize textes durant les quatre projets. Pourtant, il y en a 26 consignes qui ont permis à l'apprenant d'extraire de ces documents écrits (textes) des éléments de réponses. Ensuite, citons les activités orales qui ont mis en exergue 102 questions et 44 consignes. La compréhension de l'oral sollicite, comme d'ailleurs l'écrit, un moyen tel que le questionnement pour aboutir à la construction du message oral. Tandis que la production de l'oral, appelée traditionnellement l'expression orale, revendique des consignes afin de pousser l'apprenant à parler et/ou échanger verbalement avec autrui. La production de l'écrit et la réalisation du projet, deux activités qui, certes ont mobilisé une cinquantaine de consignes (57-58) incitant les apprenants à produire, mais elles ont tout de même fait appel à une dizaine de questions (14-11). Cela est dû au fait que, parfois, une série de questions cohérentes et bien ordonnées, abordant un thème, peut aider l'apprenant à exécuter sa tâche. Par exemple, pour rédiger un texte dans lequel l'apprenant raconte une courte histoire, il doit d'abord répondre à des questions. Ces interrogations font en quelque sorte un rappel en se servant de guides. Nous pouvons

dire que les questions adressées aux apprenants sont loin d'être des contraintes mais plutôt un avantage au moment où elles les orientent en les secondant à tracer un chemin vers l'écriture. Les activités où il y a moins de consignes sont celles de l'apprentissage linguistique et l'évaluation formative. Huit questions en point de langue et une seule en évaluation ont été énumérées dans le manuel scolaire. Il est évident que les apprenants sont soumis à exécuter des tâches après avoir retenu les règles et les notions. C'est pourquoi, nous n'avons compté que 130 consignes concernant les faits de langue et 75 en évaluation.

6- Conception de la consigne dans les pratiques enseignantes

Nous avons pris en considération que les enseignants en question usent les exercices du manuel scolaire proposé pour cette classe. Par conséquent, ils en reprennent les consignes même s'ils préfèrent quelques fois faire appel à des instructions qui ne sont pas du livre. De même qu'il est difficile de concevoir un enseignement/apprentissage sans le couple enseignant/enseigné, de même il est inimaginable de le pratiquer sans l'implication d'un ou de plusieurs manuel (s) scolaire(s). Ce livre « officiel » fait partie des ensembles pédagogiques ou des matériels indispensables à toute méthodologie. Il est aussi bien utilisé en classe qu'à domicile. C'est le lien de pédagogie qui se noue entre l'enseignant et l'apprenant, et à ne pas omettre, qui relie aussi ces deux acteurs avec l'institution. Que ce soit le livre contenant des lectures ou simplement comprenant que des exercices, c'est-à-dire des tâches à effectuer, l'apprenant est contraint de subir leurs différentes actions. Il travaille selon les directives du manuel étant donné que les supports (textes et autres

documents), les activités (leçons) et les exercices (consignes et questionnaires y compris) tous confondus sont définitivement choisis.

« *le livre est bien l'agent essentiel de l'enseignement, en tout cas dans les sociétés modernes, soit qu'il agisse directement sur les élèves, comme le manuel, le livre d'exercices, soit qu'il agisse indirectement sur eux par le canal de l'enseignant, qui puise son savoir dans ses lectures, du moins pour l'essentiel.* ». (Olivier Reboul, [1980], p. 122-123). L'enseignant peut agir sur ses apprenants à travers ses pratiques recommandées et exemplifiées dans ce livre scolaire. Lorsqu'il le lit, il trace une ligne de conduite que les apprenants suivent. Son discours pédagogique relève donc de celui des manuels. Bien que l'enseignant ne recoure pas beaucoup à la totalité de son arrimage linguistique et culturel, il serait obligé tout de même de le consulter, ne serait-ce que pour trier parmi l'armada de propositions ce qui paraît commode par rapport à sa classe.

a- Questionnaire aux enseignants

Une autre enquête soit un questionnaire destiné à une vingtaine d'enseignants des classes de 5^e année du cycle primaire dans quelques régions de la wilaya de Mostaganem (Nord-Ouest d'Algérie) nous relatait les différentes conceptions soit théoriques et/ou pratiques des enseignants de manière individuelle. Il s'agissait d'un questionnaire détaillé pour faire dire à un enseignant ce qu'il songeait à propos de l'utilisation des consignes, ce qu'il faisait (ou ne faisait pas), comment et pourquoi. Autant dire, ce qu'il mettait en jeu dans ces moments à travers ses compétences, ses convictions, sa formation initiale ou continue (éventuellement), son expérience personnelle, etc.

Le public que nous avons interrogé se composait de vingt (20) enseignants dont la moitié avait été du sexe féminin. Les enquêtés avaient été divisés en trois tranches d'âges, la plus grande soit cinquante pour cent (50%) d'eux avait fait partie de celle de 30 à 40 ans. Ensuite, les trente pour cent (30%) étaient âgés de plus de 40 ans. Enfin, les (20%) restants appartenaient à la tranche de 20 à 30 ans. A propos de l'ancienneté, les quinze pour cent (15%) seulement des enseignants étaient considérés comme débutants. Ils s'exerçaient jusqu'à 5 ans. Trente pour cent (30%) travaillait dans ce métier depuis 5 à 15 ans. Le reste à savoir le cinquante-cinq pour cent (55%) des interrogés constituait ceux les plus anciens en atteignant plus de 15 ans de carrière. Pour ce qui est des établissements que fréquentaient les enseignants, ils se situaient dans trois zones différentes. Les plus représentées étaient les régions rurales et urbaine avec un taux de quarante pour cent (40%) chacune. Tandis que la zone urbaine symbolisait le vingt pour cent (20%) qui restait.

b- Mission de l'enseignant

La mission de l'enseignant face à ses apprenants se caractérise par le fait de communiquer oralement et par écrit en langue cible. Non seulement il doit posséder des connaissances diverses au cours de sa formation mais il s'agit de mettre en place chez eux un stock linguistique ainsi que de nouvelles stratégies d'apprentissages. « *L'approche communicative de l'enseignement des langues postule que pour que l'apprenant puisse communiquer en langue étrangère, on doit lui donner les moyens de se constituer un bagage d'apprentissage. Ces moyens donnés par l'enseignant, ce ne sont pas des explications de phénomènes linguistiques,*

mais des stratégies de découverte. » (Christine Tagliante, 1994, p. 18). Cela ne réside guère dans le fait d'acquérir des procédés d'explication des faits de langue. C'est cependant une autre conduite d'enseignement permettant à l'apprenant de découvrir la langue par soi-même. Considéré tel un participant actif dans son apprentissage, il pourrait donc l'acquérir et ensuite la manipuler.

Pour des raisons liées à des objectifs pédagogiques, presque tous les enseignants des classes de 5^e AP utilisent fréquemment les consignes du manuel scolaire et les instructions habituelles. Le principe de l'univocité des consignes oblige à ce que le manuel scolaire soit le seul outil pédagogique commun pour tous les enseignants. En ce qui concerne la qualité des exercices et des consignes du manuel. Les uns voient que les exercices sont abordables dans l'ensemble et les consignes sont faciles à comprendre, les autres considèrent qu'ils sont difficiles. Selon eux, la difficulté d'une consigne donnée par le manuel revient soit à son lexique dont le verbe, soit à sa tournure syntaxique changeante d'une construction phrastique à l'autre.

c- Reformulation des consignes du manuel

Des enseignants préfèrent adresser plus de consignes que de questions, d'autres font le contraire et il ya ceux qui donnent autant de consignes que de questions. Presque tous les enseignants utilisent les consignes du manuel scolaire mais en introduisant passagèrement la modification de quelques instructions. Ils optent pour un changement radical ou pour une reformulation d'ordre lexical. La plupart des enseignants remplacent les verbes d'instructions par des verbes habituels et connus, certains le font par des verbes nouveaux. Quelques-uns

remplacent le contenu lexical de la phrase – consigne. La grande majorité écourte celle étant longue. Presque tous les enseignants varient les consignes en fonction de l'activité et selon les objectifs à atteindre au terme de chaque activité. La totalité privilégie la variation des consignes et certains parlent du niveau des apprenants qui autorise l'adaptation des consignes à travers toutes les activités qui se font en classe. Selon eux, puisque les activités ne sont pas identiques, il serait évident de les modifier. Chacune d'elles sollicite alors les instructions adéquates. Par ailleurs, ils changent ces phrases-consignes suivant les objectifs à atteindre au terme de chaque activité. En bref, elles doivent être variées selon les besoins des apprenants et d'après les thèmes du manuel. L'enseignant fait allusion aux sujets d'examen d'autant plus que des consignes abstraites vont être employées constamment. Les activités pédagogiques nécessitent l'utilisation des consignes plus ou moins aléatoires. L'enseignant les sollicite afin d'arriver au bon déroulement des notions à enseigner et emmener ses apprenants à exécuter. L'adaptation de la consigne d'une activité à une autre est exigée pour des fins bien déterminés. D'une part, elle intervient pour répondre au profil des apprenants et leurs besoins langagiers et d'autre part, à l'amplification des activités et leurs objectifs assignés.

d- Explication des consignes en classe

La moitié des enseignants préfèrent expliquer les consignes à leurs apprenants en classe. Le métalangage est utilisé pour démêler les sens des tâches à effectuer. Les autres ne privilégient pas le recours à l'explication pure et simple. La reformulation devient alors l'usage le plus approprié en vue de l'adaptation des consignes du manuel. Cela prend diverses formes. Soit, en

modifiant quelques termes inhabituels par d'autres plus familiers, soit, en renouvelant la phrase-consigne. Presque tous les enseignants discutent la consigne avec leurs apprenants. Il s'agit plutôt de négocier un produit à venir en vue de les guider dans la conception d'ordre cognitif des étapes à parcourir.

Les enseignants sont partagés quant à la présentation ou non d'un même modèle de consigne concernant la production de l'écrit, et ce, dans le cadre d'une situation d'intégration.

D'un autre côté, Compte tenu de leur nombre inférieur d'unités lexicales, et étant faciles à retenir, presque tous les enseignants recourent à l'utilisation des consignes courtes devenant habituelles. Les apprenants éprouvent des difficultés dans ce sens, c'est-à-dire ils n'ont pas assez de socle. Les enseignants n'adoptent presque pas l'utilisation des consignes ouvertes comme dans le cas des questions ouvertes. Pourtant, l'apprenant est contraint de réfléchir à donner sa propre production même reformulée (des actions personnelles). Les enseignants travaillent suffisamment avec des consignes courtes et fermées car les tâches sont déjà probables et plausibles pour les apprenants. Plus que la moitié des enseignants avancent que les consignes orales ne sont pas les mêmes à l'écrit. Les apprenants se familiarisent avec le discours procédural oral de l'enseignant mais à l'écrit, ce dernier emploie des énoncés spécifiques. En classe, ce sont plutôt les consignes écrites proposées par le manuel qui sont oralisées par l'enseignant.

La plupart des enseignants conviennent pour employer des verbes d'action connus afin d'aider leurs apprenants à comprendre les consignes rédigées ou reformulées. Certains enseignants

utilisent des verbes habituels (restreints) cependant ils sont à la recherche d'autres formes verbales. Par rapport aux verbes abstraits qui ne figurent guère dans leurs directifs, les verbes concrets sont envisageables dans les formulations des consignes. Cela est en parallèle à une démarche s'inscrivant dans la rédaction opérationnelle des objectifs permettant d'obtenir des tâches (des performances) perceptibles et donc évaluables.

Reste que presque tous les enseignants exigent à ce que les apprenants lisent d'abord et écrivent la consigne avant d'effectuer l'exercice étant donné que cela anticipe l'opération de son décodage. La plupart d'eux évaluent que leurs consignes (celles du manuel scolaire ou autres) incitent nécessairement à la réalisation des productions d'écrits. Selon leur conception, les apprenants sont guidés dans cette activité, la gêne ne réside pas dans la consigne d'écriture mais à l'incapacité des apprenants à se ressourcer des moyens linguistiques. Ils dotent les phrases – consignes de certains critères à travers d'indicateurs précis. Ce sont d'éventuelles aides en vue de faire indiquer le type du produit à obtenir et les conditions de cette production. Cette résolution est notamment exigée dans les exercices propres aux situations d'intégrations pour des soucis d'orientations et d'évaluations.

e- Intervention en épreuves et compréhension des consignes orales

Les enseignants sont encore répartis quant à la manière et le temps de l'intervention pendant les épreuves d'évaluation (compositions mensuelles) et les exercices écrits. Les uns assistent leurs apprenants régulièrement. Les autres préfèrent intervenir de manière provisoire et sélectionnée (selon le cas observé).

La plupart d'eux ne désavouent guère que leurs apprenants ne soient pas familiers avec toutes les consignes du manuel scolaire. Compte tenu de la complexité, la nouveauté et le nombre abondant des constructions phrastiques liées au discours injonctif, il serait invraisemblable de les rendre familières si des types de phrases – consignes ne sont pas appris.

Presque tous les enseignants approuvent que leurs effectifs réussissent à comprendre commodément leurs consignes orales qu'écrites. La présence de l'enseignant facilite les interactions au moment de l'apprentissage et des contrôles. La communication orale fait appel à la paraphrase, à la répétition, etc. Par contre, ils sont maladroits à l'écrit qui devient compliqué à décoder. L'apprenant est dans l'obligation de pouvoir et de devoir traiter avec les consignes écrites pour saisir le sens à travers une lecture approfondie. La compréhension de l'écrit semble un processus cognitif complexe qui mobilise tout l'intérêt des apprenants. Ils sont plus ou moins consolés de voir leurs apprenants lire tous seuls voire comprendre des consignes écrites. Ceci est expliqué par le fait du guidage de l'enseignant dans l'explication de certaines tâches difficiles.

D'après l'ensemble des enseignants, l'apprenant serait capable de lire et de comprendre des consignes scolaires à partir de la 4^{ème} année primaire. Dans cette deuxième année d'enseignement/ apprentissage du Français, l'apprenant emmagasine suffisamment d'acquis à l'oral et à l'écrit. Il a une initiation au déroulement de l'apprentissage et son processus. Il s'habitue à une certaine méthodologie du travail. L'apprenant s'accoutume aux interrogations de son enseignant et aux différentes instructions (des réponses et des

tâches scolaires). A l'opposé, quelques enseignants s'entendent pour dire que la 5^{ème} année primaire soit la troisième étape d'enseignement/apprentissage où une certaine maîtrise des consignes voire leurs compréhensions se concrétiseraient. L'apprenant acquerrait une somme large de compétences, il ne déchiffrerait plus mais il lirait pour construire du sens. Il saurait écouter et répondre oralement soit à des questions ou à des consignes. Bref, il se familiariserait avec l'ensemble des exercices et des consignes rédigées par l'enseignant ou fournies par les trois manuels scolaires utilisés dans les trois années. Entre autre, ses capacités cognitives se développeraient lui permettant le meilleur fonctionnement possible du processus d'apprentissage.

f- Conception de la consigne tel un objet d'enseignement / apprentissage

Presque tous les enseignants pensent que la consigne tel un objet d'enseignement/ apprentissage est concevable en classe de langue. Des voies méthodologiques sont donc adoptables alternativement. Soit, lui consacrer une activité sous le nom par exemple (L'apprentissage des consignes de l'école) au début ou à la fin de chaque séquence où les apprenants apprennent tous les types et toutes les formes possibles des phrases – consignes. Soit, étudier les consignes scolaires en une seule fois dans l'année (pendant environ deux mois). Autant dire, mettre en place (ou créer) un projet entier ayant pour nom par exemple : la réalisation d'une fiche de consignes scolaires pour la présenter aux camarades, et ayant pour objectif : Comment écrire, dire, une consigne et y répondre.

Il est à souligner l'importance de ce nouveau style de vie scolaire (apprendre par la

découverte). Les apprenants ont tendance à se faire plaisir lorsqu'ils sont en train de découvrir et de comprendre certaines manifestations de la langue étrangère. Par la suite, ils ont besoin d'aide afin de les acquérir. Par le biais de leur enseignant, ils devraient opter pour une systématisation de leurs découvertes. Autrement dit, c'est reproduire les mêmes connaissances ayant été découvertes à chaque moment et dans n'importe quelle situation. Il est question de faire rappeler tout ce qui a été trouvé et lui donner tant d'intérêt. Ainsi, est perçue la pratique de l'enseignant valorisant la découverte résultante de la recherche collective, et ce, dans un cadre d'initiatives qui initient l'apprenant à l'exploration de la réserve linguistique à mobiliser dans les multiples applications. Cette méthodologie qui s'appuie sur la systématisation des découvertes est vue comme une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage. Elle est loin de satisfaire à l'acquisition. En revanche, c'est dire que celle-ci tient la route dans le sens où l'enseignant réinvente ce genre d'expériences.

L'enseignement / apprentissage des consignes scolaires épargne et l'enseignant et l'apprenant de recourir continuellement aux consignes habituelles et aux reformulations voire aux explications urgentes et pressentes. Les enseignés apprendraient un langage procédural qu'ils pourraient utiliser partout où ils vivraient. Ils s'approprieraient une certaine modélisation de phrases – consignes. Aussitôt, elles seraient efficacement reconnues vu leurs caractéristiques syntaxiques et lexicales communes. Dès lors, il ne faudrait pas se satisfaire de l'acquisition hasardeuse, spontanée voire intuitive et passive des instructions qui seraient vite oubliées sinon non familières. Par l'introduction de nouveaux

verbes et de mots, l'apprenant pourrait tout seul verbaliser et reformuler ses consignes afin de les comprendre.

Les consignes jouent un rôle capital dans les moments de contrôles et d'évaluations. Elles sont très impliquées dans tous leurs procédures (exercices, questionnaires, etc.). Leur usage a certainement un impact considérable sur les épreuves certificatives et le système de corrections. La rédaction des injonctions a sans doute des répercussions sur le rendement final de l'apprenant (candidat) voire sur l'évaluation de ses compétences linguistiques.

CONCLUSION

Tout commence par la lecture car si l'apprenant arrive à bien lire, non seulement il pourra comprendre mais écrire. Nous estimons que cette période de production de l'écrit mérite d'être appuyée dans les pratiques quotidiennes.

Le problème de la consigne mal comprise par les apprenants persiste dans les écoles algériennes. En effet, des suggestions spéculent que la consigne soit désormais un objet d'enseignement. D'un point de vue didactique, cette préoccupation est à mettre en relation avec l'enseignement/apprentissage des sens étrangers qui s'avèrerait à plus d'une raison une demande à exhausser voire un défi à relever. Dans lequel, seraient clairement établis des moyens lexicaux, syntaxiques et morphologiques. Nous pouvons comprendre que l'enseignant après tant d'efforts, soit démotivé lui-même quand les enfants remettent des copies à moitié « nettes » ou avec n'importe quelles réponses. L'enseignant est appelé à faire preuve de soutien au profit de l'apprenant en lui accordant d'amples efforts. *« Nous souscrivons pleinement à l'idée que l'enseignant est maître de sa classe et que c'est lui qui décide de la façon de*

faire. Ceci pour préciser d'entrée de jeu, qu'en aucun cas, les outils ne guident l'acte pédagogique et ne se substituent à l'initiative et au savoir-faire de l'enseignant. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 3). L'enseignant est appelé à optimiser à bon escient l'usage de la consigne dans son acte pédagogique. Les tâches seraient d'autant plus pertinentes et tendraient à la familiarisation. Elles seraient orientées ou finalisées et imposeraient, de ce fait, à l'apprenant de respecter les instructions.

Référence

1. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008, *Livre de Français 5^{ème} année primaire*, Alger : ONPS.

BIBLIOGRAPHIE

2. ABERNOT Yvan., 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris : Dunod, (Coll. Savoir enseigner).
3. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2007, *Guide du maître 5^e année primaire Français*, Alger : ONPS.
4. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004, *Guide du maître Français : 2^{ème} Année primaire*, Alger : ONPS.
5. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008, *Livre de Français 5^{ème} année primaire*, Alger : ONPS.
6. REBOUL Olivier, [1980], *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris : PUF, 1991. (Coll. L'éducateur).
7. TAGLIANTE Christine , 1994, *La classe de langue*, Paris : CLE international.

LE TEXTE LITTÉRAIRE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGÉRIE : EXEMPLE DU CYCLE SECONDAIRE.

KHARROUBI Sihame

Université IBN KHALDOUN Tiaret

La lecture littéraire et sa réception

L'enseignement du texte littéraire au lycée est un axe important dans la didactique du FLE qui s'est considérablement développée dans ces dernières années avec l'impact des TICE et de l'introduction de l'approche par compétences au programme.

La place et le rôle de cet enseignement sont revus et redéfinis. En effet, le texte littéraire n'a jamais été absent des bancs de l'école, dans les trois paliers il y existe, il constitue un pivot autour duquel le FLE s'est constitué.

Le texte littéraire a longtemps été considéré comme un support privilégié des apprentissages du français langue étrangère et son enseignement.

Yves REUTER⁽¹⁾ en 1992, souligne l'importance des rapports qu'il entretient avec les autres enseignements de la discipline, en les jugeant considérables. (REUTER, 1992a, p.55).

Toutefois, sous l'impulsion des travaux de nos inspecteurs généraux de l'éducation nationale et certains enseignants de français et la place privilégiée qui lui est conférée dans les programmes scolaires de 2004.

La présence du texte littéraire est très fréquente dans les manuels de français langue étrangère, mais son exploitation pédagogique est variable. Cette variance se diffère d'un enseignant à l'autre et d'un établissement à un autre. La lecture d'un texte littéraire n'est pas semblable à celle d'un texte de presse, texte argumentatif ou autre, car le texte littéraire nécessite des compétences et des stratégies particulières qui ne sont pas toujours

transposables de la langue maternelle à la langue étrangère. Après avoir observé des activités proposées actuellement dans les manuels et dans le projet pour l'exploitation pédagogique des textes littéraires, nous nous interrogeons donc sur ce qui est intéressant d'enseigner lorsqu'on utilise ce type de document authentique, et sur ce qu'il est souhaitable d'associer à la littérature si on veut conserver son caractère littéraire et développer un mode de lecture adéquat chez l'apprenant.

La lecture littéraire peut aussi être considérée comme une expérience dans le sens où elle appelle un type de réaction affective et intellectuelle qui est autre que le processus cognitif mis en œuvre pour la réception du texte littéraire. Ce dernier construit un univers fictif qui interagit avec celui de l'apprenant, comme il peut l'aider à s'évader et le guider à un monde imaginaire, il peut encore le déstabiliser, le troubler et le faire découvrir.

Dès son plus jeune âge, on raconte à l'apprenant des histoires et on sent le plaisir qu'il en a, la lecture littéraire offre donc une certaine particularité, l'apprenant sait que c'est une histoire fictive, irréaliste et imaginaire, mais il réagit comme si ce n'est pas une histoire à ce propos, nous citons V. Jouve⁽²⁾ qui cite Gilles Thérien « Pour une esthétique de la lecture. » (1990, pp1-14) dans son ouvrage « La lecture », Gilles Thérien voit alors dans la lecture comme un processus à cinq dimensions, parmi ces cinq dimensions la dimension affective il dit : « Les émotions sont en effet à la base du principe

d'identification, moteur essentiel de la lecture de fiction. ». Ceci dit que n'importe quel texte littéraire provoque en nous une admiration, une pitié, une sympathie avec les personnages...

Certains apprenants s'attachent à des personnages du texte étudié tels que Fouroulou dans le fils du pauvre de Mouloud Feraoun, Omar de la grande maison, Poil de carotte de Jules Renard, Meursault de l'étranger... ils s'intéressent par ailleurs à la situation sociale du personnage, sa situation psychologique... c'est parce que ce genre de personnages cités sont séduisants et laissent des réactions chez le lecteur.

La lecture littéraire pour les uns est un épanouissement culturel et personnel, c'est une lecture de plaisir, pour les autres, elle est assujettie et est un mal nécessaire. En Algérie, la lecture littéraire proprement dite n'existe pas puisqu'il ne s'agit pas d'enseigner toute une œuvre à un ensemble d'apprenants, car, pris par le temps et par un programme bien précis, l'enseignant du FLE ne peut pas proposer l'étude et la lecture d'un ou plusieurs romans au cours de l'année.

Les enseignants du secondaire se sentent démunis quand vient le temps de développer la lecture littéraire chez les apprenants surtout l'interprétation : Comment les amener à émettre des hypothèses, à soutenir leur raisonnement à l'aide d'éléments du texte, à revoir leur point de vue... donc si nous feuilletons les manuels scolaires algériens, nous nous apercevons que nos apprenants ne lisent que des extraits de grandes œuvres littéraires.

D'après la célèbre boutade de Roland Barthes⁽³⁾ (« La littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ») (1969, p64). La polémique et débats entourant la littérature à l'école se centrent sur ce qui est enseigné et programmé en classe de

FLE. Travailler la littérature en classe de langue est un sujet qui mérite un intérêt dans le contexte d'enseignement-apprentissage du FLE. Lire un texte littéraire propose aux apprenants un répertoire d'informations et de connaissances qu'ils vont réinvestir dans leurs productions écrites.

Si nos apprenants et d'après une enquête réalisée auprès des enseignants du secondaire trouvent des difficultés à lire et à comprendre des extraits d'œuvres, comment alors leur proposer la lecture de toute une œuvre ?

Dans les régions défavorisées, zones rurales... l'enseignant du FLE rencontre de difficultés lors de l'exploitation d'un extrait de Flaubert, de Maupassant, de Victor Hugo... alors que la lecture littéraire exige une compétence littéraire. Arrivé au secondaire tout apprenant est censé savoir Hugo avec les misérables, Mouloud Feraoun avec le fils du pauvre, Hector Malot avec Rémy et sans famille... L'enseignant peut faire acquérir la compétence littéraire par la fréquentation des œuvres marquées. L'utilisation de la littérature en classe de langues aide à développer plusieurs catégories du savoir à savoir linguistique, socio historique, culturel, stylistique et rhétorique ou discursif.

En Algérie, la plupart des enseignants regardent le texte littéraire comme un document pour l'étude de la compréhension du culturel et de l'interculturel, prenons pour exemple la scène de la fête du Mouloud dans Nedjma de Kateb Yacine là où le personnage de Mustapha a catégoriquement refusé de faire la composition en solidarité avec ses camarades absents pour cause de la fête qui n'était pas considérée comme une journée fériée comme celle du jour de l'an, de la Noël ou autres...

L'enseignant à ce moment doit non seulement motiver ses apprenants en leur faisant découvrir ces éléments de la culture, mais aussi les pousser à des analyses utiles pour favoriser leur autonomie.

Annie Rouxel⁽⁴⁾ dans son ouvrage « Enseigner la lecture littéraire » explique que :

Le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représentent déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur "réception". (Rouxel, A 1996)

Les enjeux d'une lecture d'une lecture littéraire.

Les mécanismes de l'activité fonctionnalisant sont issus du modèle de G. Langlade⁽⁵⁾ (2001, 2004, 2007, 2008) de la lecture littéraire pour la didactique et a depuis, été utilisé par de nombreux chercheurs en didactique de la lecture littéraire. Selon Langlade (2008), on ne peut parler de lecture littéraire sans que le lecteur intègre l'univers de l'œuvre et insère à son tour dans celle-ci son propre imaginaire.

Dans notre perspective, le lecteur c'est l'apprenant alors si ce dernier ne va pas vers les œuvres et ne vit pas l'histoire avec le narrateur, son imaginaire ne va pas se développer et ne va pas aller au-delà de son univers.

Cette activité fonctionnalisante réalisée par le sujet-lecteur est engendrée par divers mécanismes soit l'activité imageante et auditive, l'investissement axiologique, la production fantasmatique et réaction esthétique qui nourrissent tantôt une posture de distanciation

entrant ainsi dans le va-et-vient de la lecture littéraire » Langlade (2008).

« Faire une place au sujet lecteur dans la lecture littéraire est en effet un moyen de redonner du sens personnel et social à un enseignement littéraire trop marqué par le formalisme et la technique » M. Picard⁽⁶⁾ (1986), la lecture comme jeu.

Nos apprenants sont loin d'atteindre ce niveau, car il y a une absence totale d'investissement subjectif, intellectuel et émotif. La lecture analytique entend former un lecteur habile à répondre aux questions qui suivent le texte. Enseigner la littérature, c'est d'une certaine façon codifier la façon de lire les œuvres comme le confirme Alain Viala⁽⁷⁾. (2009) La lecture littéraire ouvre des espaces, des modes souvent inconnus qui permettent non seulement de connaître l'autre, mais aussi de mieux se découvrir soi-même en permettant « l'accès à un espace autre lointain, à une liberté intérieure » comme le rappelle Michel Petit⁽⁸⁾ (2002), Éloge de la lecture, la construction de soi.

La réception des textes littéraires

Les théories littéraires du XX^{ème} siècle se sont d'abord intéressées aux textes et aux œuvres avant de réfléchir sur le lecteur de ces textes. Qu'arrive-t-il au lecteur quand il lit un texte ou une œuvre littéraire.

Les théories de réception sont un ensemble qui englobe différentes approches : linguistiques, sociologiques, psychologiques et même affectives avec des axes forts et spécifiques selon les auteurs. Ces approches permettent d'interpréter au mieux, la façon dont les apprenants reçoivent le texte auquel il est confronté. La réception des textes est centrée sur la lecture et c'est la lecture qui assure, garantit la réalisation et

l'accomplissement de l'œuvre littéraire. Les apprenants qui sont les lecteurs sont les présupposés fondamentaux du texte. Le rôle de la lecture c'est de transformer le texte qui se présente comme une capacité d'agir.

Les courants les plus porteurs et auxquels on peut faire appel dans une recherche didactique de la lecture littéraire : l'école de Constance à sa tête H.R Jauss et W. Iser⁽⁹⁾ « L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait, en tout temps, à tout observateur la même apparence...elle est plutôt faite comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence. » In *Pour une Esthétique de la Réception* (1975), Gallimard.

« L'effet de l'œuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé ; celui-ci ne peut dire « quelque chose » à celui-là que si le sujet découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant. (Op.cit.)

Ces deux citations de R.H Jauss enrichissent très bien la vision ouverte par cet auteur : l'impact d'un sujet lecteur actif devant le texte et de celui qu'il appelle « l'horizon d'attente », le sens attendu par le lecteur qu'il construit et qu'il établit. C'est dans la combinaison et l'arrangement de cet horizon d'attente et de celui du texte qui permet la construction du sens de l'œuvre pour ce lecteur.

Quant à Iser, lui, il s'intéresse aux liens entre le texte et le lecteur. Ce dernier doit assumer cette

liaison sachant qu'il n'aura jamais de certitude sur l'exactitude de son interprétation.

Dans un questionnaire d'enquête destiné à des enseignants du secondaire, ces derniers affirment que ce lien existe et il est apparent entre le texte et l'apprenant, nous avons remarqué que l'apprenant se familiarise mieux avec le texte francophone qu'un texte de littérature française. L'apprenant est donc plus motivé lorsqu'on lui propose un texte d'une culture qu'il partage et qu'il connait.

Umberto Eco⁽⁹⁾, (1989) quant à lui, il travaille plutôt sur la sémiotique textuelle que sur la réception et il s'intéresse aux moyens de production de sens. U.Eco, *Lector in Fabula*.

Pour conclure sur les apports et les théories de réception dans le domaine de la lecture littéraire, on peut retenir quelques points incontournables dont un enseignant devrait tenir compte dès l'école primaire :

- Pour comprendre ce qu'il y a à l'intérieur d'un texte littéraire, riche, l'apprenant doit avoir acquis des compétences diverses soit sur le plan linguistique, littéraire ou culturel...
- Le sens d'un texte naît de l'interaction entre les effets programmés par le livre (manuel scolaire) et les compétences de l'apprenant qui le rendent capable de les percevoir puis de les interpréter.

Il ne faut pas oublier que nos apprenants sont loin d'être des lecteurs experts ce qui signifie qu'il faut savoir adapter tous ces points de vue de spécialistes.

Les objectifs de la lecture littéraire

Multiplés et différents sont les ouvrages et les articles qui posent la question : pourquoi enseigner la lecture littéraire à l'école à savoir au lycée.

V. Jouve ⁽¹¹⁾ (2010), lui soutient l'enseignement de la littérature parce qu'elle serait capable de favoriser l'esprit critique et la liberté de jugement, ainsi que de solliciter les capacités d'analyse et de réflexion de l'apprenant. Séoud ⁽¹²⁾ (1997) affirme aussi que l'enseignement de la littérature joue un rôle important en ce qui concerne l'insertion sociale de l'individu grâce au savoir partagé. Séoud présente aussi le texte littéraire comme un lieu favorable à la rencontre de l'autre.

L'enseignement de la lecture littéraire en Algérie vise l'utilisation des extraits d'œuvres littéraires qui varient selon les méthodes utilisées dans telle ou telle période.

Autour des années 50, les méthodes manifestaient deux finalités : la première est l'apprentissage linguistique qui conduit à une formation culturelle qui expose une étape où la littérature est considérée comme le représentant de la norme. La lecture littéraire refait surface dans les années 80 avec l'approche communicative, cette dernière est considérée comme un simple document qui apparaît parmi les supports des programmes et des unités didactiques sans qu'elle soit enseignée avec une réflexion didactique ou méthodologique. Une fois, l'apprenant acquiert les compétences linguistiques, il se trouve confronté aux morceaux empruntés de la méthode traditionnelle, à cet effet, J.P. Cuq ⁽¹³⁾ (2005) confirme « paradoxalement tout se passe comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation des textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. » Jean Pierre Cuq-Gruca Isabelle ⁽¹⁴⁾ (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble (2005). Ceci dit que le texte littéraire est considéré

comme un document incontestable et sa représentation demeure généralement attachée à la méthode traditionnelle celle de grammaire et de traduction et la méthode déductive. La particularité significative du langage littéraire est certaine cependant cela est aussi une des exécutions du langage et l'apprenant doit s'approprier avec ce genre de texte peu complexe : « Si la pédagogie des langues s'efforce d'utiliser, hors de leur usage premier, des documents authentiques, par la pratique linguistique acquise dans la classe, à s'intégrer au monde extérieur, alors le texte littéraire apparaît, à la limite, comme le document authentique modèle, offert à tous les détournements et néanmoins résistant à tous les traitements » NATAF, R. ⁽¹⁵⁾ (1984).

La plupart des enseignants voient que le texte littéraire est un document pour étudier la compréhension, la grammaire... mais en réalité c'est un support d'épanouissement, d'observation et de réflexion harmonieuse sur les manières d'écrire et de produire des textes en séance d'expression écrite.

D'après Séoud ⁽¹⁶⁾ « enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire » (1997).

D'après cette citation de Séoud, l'usage de ce type de texte en classe de FLE demande une mise à niveau des élèves pour bien attraper leurs lacunes linguistiques. Lorsqu'ils prennent contact avec ce type de texte en leur effectuant des analyses utiles pour favoriser leur autonomie et leur liberté.

Annie Rouxel⁽¹⁷⁾ dans son livre « Enseigner la lecture littéraire » :

Le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représente déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception.

Le choix du texte à exploiter

Quel texte choisir ? « Les textes proposés par les manuels de première et de troisième année secondaire sont des textes difficiles à aborder et par l'enseignant et par l'apprenant » c'est ce que nous a dit un enseignant du lycée Commandant Si Zoubir de Tiaret, pourtant ce lycée fait partie des meilleurs lycées de la wilaya de Tiaret et qui reçoit chaque année des apprenants de parents très cultivés dont le français pour eux n'est pas une langue difficile à parler et à étudier.

La plupart des enseignants préfèrent la séance de grammaire, d'expression orale ou d'expression écrite à la séance de lecture, car ils se demandent tout le temps quels textes faut-il choisir et quelle approche faut-il appréhender ?

Choisir un texte et le faire lire aux apprenants c'est le faire découvrir, c'est l'aimer et le faire aimer aux apprenants. Un texte confirme ou remet en question des images, une vision du monde et des attentes. Le choix du texte est donc primordial. En première année secondaire, le texte littéraire apparaît comme en troisième année à la fin du programme. Le projet s'intitule « Écrire une petite autobiographie romancée ». La première intention de communication est :

« relater un événement en relation avec son vécu » la seconde et qui est l'objet de notre étude est intitulée : « relater un événement fictif ». Répartie en trois séquences :

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement.

Séquence 2 : Déterminer les forces agissantes dans un récit.

Séquence 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs.

Lire un texte littéraire est un acte complexe qui se base sur un va-et-vient entre le contenu et l'expression formelle à laquelle est attribuée une signification, à la lumière du sens global du texte.

Le texte littéraire traduit d'abord une représentation qu'une époque se fait de la réalité. En ce sens, tout écrivain est malgré lui un peu tributaire de son appartenance à cette époque. Il a aussi un pouvoir d'évocation lorsque le contenu du message n'est pas explicitement formulé, le sens, sera présent dans une succession de mots. Il peut encore être univoque, par sa richesse sur tous les plans, il se prête à de nombreuses interprétations. C'est ce sens que l'on parle de plus en plus de lecture plurielle du texte littéraire, de son caractère polysémique. Enfin, le texte littéraire est aussi marqué d'une certaine intemporalité. Bien qu'elle soit le produit et le miroir d'une époque, elle referme des valeurs universelles qui la sauvent de l'usure du temps.

La lecture du texte littéraire exige une compétence littéraire, le code est double dans ce type de texte, il peut être un code sémantique comme il peut être un code esthétique. Le premier correspond au code de la langue tandis que le second (esthétique) vise une communication en se situant à un niveau artistique où la forme et le fond se fondent.

En conclusion, plus on s'éloigne du texte littéraire pour se rapprocher des écrits fonctionnels (textes non littéraires), plus la part d'évocation diminue et plus la problématique de l'analyse de texte est centrée autour de l'efficacité de la transmission d'une information.

L'exploitation du texte littéraire en classe de langue est un sujet qui mérite de réelles attentions dans le domaine de l'apprentissage du FLE. Le texte littéraire fournit un excellent exemple dans l'apprentissage de la culture de l'autre, il représente la culture d'un pays.

À ce propos, on cite Carter⁽¹⁸⁾ (1991) : «Aider les étudiants à lire la littérature plus efficacement c'est les aider à développer comme individus et c'est développer leurs relations avec les gens et les institutions qui les entourent» Carter (1991), donc exploiter un texte littéraire en classe permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure et le monde de l'autre. Il lui permet également de développer son identité personnelle et son imagination dans le cadre d'une approche culturelle nouvelle de l'éducation.

L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE et spécialement en Algérie se fait à partir de l'étude de petits extraits de la grande production littéraire mondiale contrairement à son enseignement en France où l'élève est confronté à la lecture et l'analyse de toute une œuvre, raison pour laquelle son exploitation pose la question de l'adéquation entre apprendre une langue et lire un texte littéraire.

L'usage d'un extrait littéraire pour un exercice de lecture littéraire apparaît totalement inadapté, il est souvent accompagné de questions qui en permettent une analyse et approches globales et de quelques exercices de la grammaire qui condamnent en quelque sorte le caractère littéraire

du texte. Au contraire, quand le texte est accompagné de questions permettant une approche globale et il se présente avec une reproduction d'un passage, résumé ou reformulation, la compréhension se fait selon des stratégies plus proches de celles qui sont utilisées hors de la classe.

De ce fait, il est préférable de conseiller aux concepteurs des programmes de proposer un projet dont l'intitulé sera : la lecture romanesque. Comme ça, on permettra à nos apprenants de se plonger dans le vrai fait littéraire. On aimerait également leur suggérer qu'il convient de ne pas le placer à la fin de la progression, mais de le mettre au moins au milieu de la répartition annuelle du programme.

Enfin, le texte littéraire est un lieu d'autonomie et d'épanouissement dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère :

C'est un lieu de croisement des langues et des cultures... un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire. Geentanjali Shrivastava⁽¹⁹⁾ (2009,2010)

Par conséquent, les apprenants élargissent des volontés autonomes tout en étant motivés et enthousiasmés de développer de nouvelles visions pour apprendre la langue étrangère à savoir le français.

Référence

1. REUTER Y., Enseigner et apprendre à écrire, ESF, 1992.
2. JOUVE Vincent, pour une esthétique de la lecture, pp1-14- Hachette, 1990
3. BARTHES Roland, le plaisir du texte, Paris, Point, Seuil, 1973.
4. ROUXEL A., Enseigner la littérature, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

5. LANGLADE Gérard, lecture subjective et enseignement de la littérature, PUR, Rennes, 2004
6. PICARD Michel, la lecture comme jeu, collection critique, Essai sur la littérature, 1986.
7. VIALA Alain, La culture littéraire, Paris, PUF, 2009
8. PETIT Michel, éloge de la lecture, la construction de soi, Belin édition, 2002.
9. JAUSS Hans, ISER Wolfgang ,pour une esthétique de la réception, Gallimard, 1975
10. ECO Umberto, lector in fabula, le rôle du lecteur, 1985.
11. JOUVE Vincent pourquoi étudier la littérature, Armand Colin, 2010.
12. SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*, Paris: Didier. (1997).
13. CUQ J.P–GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,. Grenoble- Presse Universitaire de Grenoble 504 p. ,2005.
14. CUQ J.P–GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,. Grenoble- Presse Universitaire de Grenoble 504 p. ,2005.
15. NATAF, R., *Textes anciens et apprentissage d'aujourd'hui*, In : *Le français dans le monde*, N° 182, Paris : CLE internationale, pp. 61-64,1984.
16. SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*, Paris: Didier. (1997).
17. CARTER, R., LONG, N. M. *Teaching Literature*, Hong Kong, Longman, 1991.
18. SHRIVASTAVA Geentanjali ,La littérature en didactique du français langue étrangère (Technique de classe)Master FLE1-Université Stendhal ,2009-2010.