

CAHIERS DE LARLANCO

LITTERATURE, LANGUE(S) ET COMMUNICATION : REPRESENTATIONS ET PRATIQUES

Revue scientifique publiée par le Laboratoire de Recherche en Langue et Communication
(LARLANCO)



Numéro1

2024

Cahiers de LARLANCO

PREMIER NUMÉRO

**LITTÉRATURE, LANGUE(S) ET COMMUNICATION :
REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES**

**Numéro coordonné par :
Pr. Samira BEZZARI,
Pr. Abdelfettah NACER IDRISSE,
Pr. Jawad HAZIM**

**LARLANCO - Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Ibn Zohr - Agadir**

2024

**LARLANCO - Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Université Ibn Zohr -
Agadir**

E-mail : cahiersdeLarlanco@uiz.ac.ma

Adresse : Faculté des Lettres et des Sciences humaines - Agadir

Dépôt Légal : 2024PE0043

ISSN : 3009-5905

Comité de Lecture

Aabi Mustapha

Aazmi Kenza

Aboussi Laila

Afryad Fatiha

Ait Omar Brahim

Barbouchi Limame

BenAttou Amal

Bezzari Samira

Bouhouhou Ayoub

Crabeck Stéphanie

ELAchmit Jamal

ELMaouhal ELMakhtar

ElOuafa Moulay Driss

Ennassiri Hassan

Erradi Amina

Hazim Jawad

Hidane Khalil

Lhasnaoui Mohammed Zaki

Makach Fatiha

Nab Khalid

Nacer Idrissi Abdelfettah

Oubellouhy Hassan

Reghay Yasmina

Toumi Farid

TABLE DES MATIÈRES

Mohammed ATMANI & Mustapha TIJJINI

Enseigner la traduction par les TIC en contexte universitaire marocain. Cas du module "Initiation à la traduction français/arabe, arabe/français" 6

Mohammed ATMANI & Abdelaâli KHARMOUM

*La traduction automatique du discours spécialisé : Problématiques et solutions appliquées au passage de l'Anglais vers l'Arabe. Cas du discours médical.....*16

Asmae LAAOUJ & Mohammed ATMANI

*Transformation des pratiques enseignantes dans les dispositifs de formation à distance.....*27

Samira BEZZARI

*De la formation aux compétences interculturelles*35

Oifâa MTAFI

*Entrelacement de la communication et de la culture : conséquences mutuelles dans littérature.....*47

Hajar KEMBOUCHE

Le rapport du locuteur-auteur à l'Autre et au discours d'autrui (au "déjà-là") dans la littérature scientifique 55

Jawad HAZIM

*L'oubli comme topos intertextuel*68

Amal BENATTOU

*L'architecture populaire religieuse de la médina de Tétouan entre langage vernaculaire de souche et marketing ou comment communiquer le patrimoine ?.....*74

Hind LAHSSAINI

*Le Patrimoine Culturel Immatériel perçu par les experts : Quelle(s) posture(s) ?.....*86

Redouane ELMAJDOULI

*La communication numérique et la gestion de crise : cas du séisme d'Al Haouz Marrakech*100

Yasmina REGHAY

*Lorsque le discours politique s'attaque aux tabous dans la société marocaine*107

Abdelfettah NACER IDRISSE & Jamal ELACHMIT

Construction du sens et implicature..... 114

Karim EL MAHJOUBI

*Doctorants marocains : vers une déconstruction du savoir pour une reconstruction d'un travail de recherche.....*123

Enseigner la traduction par les TIC en contexte universitaire marocain.

Cas du module "Initiation à la traduction français/arabe, arabe/français"

Mohammed ATMANI

ESEF, UMP, Oujda
Laboratoire Langues, Cultures et Communication
atmanimed1@ump.ac.ma

Mustapha TIJJINI

FLSH, UMP, Oujda
Laboratoire Langues, Cultures et Communication
mtijjini@hotmail.com

Résumé

Cet article brosse le bilan d'une expérience d'enseignement hybride, menée dans le cadre du module « Initiation à la traduction français/arabe – arabe/français », destiné aux étudiants de la deuxième année de la filière langue et littérature françaises de la FLSH d'Oujda, durant le semestre 3 de l'année 2021-2022. Le recours à cette forme qui converge présence et distance, suite aux restrictions de déplacement imposées par la situation épidémiologique du Covid-19, laisse découvrir que les étudiants novices qu'ils soient en matière d'apprentissage en ligne en mode autonomie guidée manifestent, en cas de nécessité, une prédisposition sans faille à s'inscrire dans un processus d'autogestion des apprentissages, quoiqu'il soit exigeant en termes de compétences techniques, technologiques, méthodologiques, et contraignantes notamment pour ceux dont le besoin de guidance se révèle assez significatif. Le bilan de l'expérience laisse comprendre que la conception et la gestion d'un cours en ligne devraient permettre d'accompagner l'ensemble des étudiants dans le processus d'autonomisation, chacun en fonction de son degré d'indépendance.

Mots-clés : traduction, traductologie, mode hybride, autonomisation, apprentissage.

Abstract

This article reviews a hybrid teaching experiment, carried out as part of the "Initiation à la traduction français/arabe - arabe/français" module, aimed at second-year students in the French language and literature stream at the Oujda FLSH, during semester 3 of the 2021-2022 year. The use of this form of learning, which combines presence and distance, following the travel restrictions imposed by the epidemiological situation in Covid-19, reveals that students, however new they may be to e-learning in guided autonomy mode, demonstrate an unfailing predisposition to engage in a process of self-directed learning, even though it is demanding in terms of technical, technological and methodological skills, and restrictive in particular for those whose need for guidance proves to be quite significant. Our experience suggests that the design and management of an online course should support all students in the empowerment process, each according to their degree of independence.

Keywords: translation, translatology, hybrid mode, empowerment, learning

CONTEXTE DE L'EXPERIENCE

L'expérience dont nous faisons état dans le présent article s'inscrit dans le cadre de nos enseignements à la faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université Mohammed Premier (Oujda, Maroc). Il s'agit particulièrement d'une expérience d'enseignement en mode hybride du module « Initiation à la traduction français/arabe – arabe/français », destiné aux étudiants de la deuxième année de la filière LLF durant le semestre 3 de l'année 2021-2022. Suite aux contraintes de présence de tous les étudiants à cause des circonstances du COVID, les cours étaient dispensés parallèlement en présentiel, à raison de 12 séances de 2 heures chacune, et en distanciel de manière synchrone et asynchrone à travers la plateforme de l'UMP.

Ainsi l'articulation présence-distance jumelée à l'intégration des TIC comme support du processus d'enseignement-apprentissage, ont créé un espace hybride de formation que Valdès (1995) décrit comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des médias diversifiés et adaptés, et une pédagogie individualisée. Dans ce cadre, l'intégration de la présence et de la distance et l'usage des technologies permettent de rencontrer davantage les objectifs de dispositif centré sur l'apprenant. (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

Grâce à ce mode hybride, les résultats des étudiants lors des examens de fin de semestre sont nettement meilleurs que ceux obtenus auparavant lorsque les mêmes cours étaient dispensés soit uniquement en présentiel (avant COVID) ou totalement en distanciel respectivement durant les années 2020-2021 et 2019-2020. Une telle amélioration nous permet d'avancer une première hypothèse stipulant que le mode hybride paraît plus adapté aux attentes des étudiants et plus efficace en termes d'apprentissage et de rentabilité. Pour vérifier cette hypothèse, nous tenterons d'apporter un éclairage sur les plus-values et les limites de l'usage des TIC dans ce cours d'initiation à la traduction universitaire, notamment en matière d'initiation à l'apprentissage autonome et collaboratif.

Pour ce faire, la première partie de l'article abordera la conception des cours de traduction aussi bien théoriques que pratiques. Quant à la deuxième partie, elle se focalisera sur le bilan de l'expérience en matière d'engagement des étudiants dans de l'auto-apprentissage et dans l'apprentissage en réseaux.

I. CONCEPTION DES COURS DU MODULE « INITIATION A LA TRADUCTION ARABE - FRANÇAIS/ FRANÇAIS - ARABE »

L'intitulé du module, le volume horaire réduit qui lui est réservé¹ et le contexte de son enseignement, sont autant d'indices qui laissent croire que la traduction devrait être conçue, non comme une fin, mais comme un moyen didactique au service de l'enseignement de langue et littérature françaises. En effet, selon le syllabus, les cours théoriques et pratiques du module devraient être orientés vers les objectifs suivants :

- Consolider les acquis langagiers des étudiants afin de renforcer leur maîtrise des langues arabe et française et développer leur compétence communicative.
- Les doter de concepts et tendances clés dans le domaine de la traductologie.
- Les initier aux techniques élémentaires de la traduction pour les préparer à d'éventuels enseignements plus approfondis en traduction.
- Les sensibiliser quant à la richesse des langues arabe et française que ce soit du point de vue culturel ou de celui de l'imaginaire qu'elles recèlent.

¹ 48 heures réparties en 24h de cours et 24h de TD

- Les sensibiliser quant aux ressemblances/différences (lexicales, grammaticales, stylistiques, culturelles...) entre l'arabe et le français afin de les mettre à l'abri des interférences linguistiques et culturelles.

Toutefois, sans s'écarter des objectifs précités, il a été jugé utile de profiter de la marge de manœuvre qu'offre le mode hybride et d'accorder une place à la préparation des étudiants à la pratique traduisante dans sa dimension professionnelle. Cette dimension hybride ne se limite pas au mode d'enseignement, mais elle touche également l'objet et les approches d'enseignement ainsi que les théories qui serviront à l'esquisse des cadres traductologique et didactique. De ce fait, la conception des différentes activités du module s'est basée sur le croisement de théories traductologiques et de théories didactiques minutieusement choisies pour atteindre les objectifs précités et répondre aux attentes des étudiants de la filière LLF en termes de pratique traduisante raisonnée, fondée sur des assises traductologiques vulgarisées. Les théories didactiques sont sélectionnées de manière à permettre de forger les approches d'enseignement-apprentissage adaptées à la fois à l'objet à enseigner et au mode d'enseignement à adopter.

1. CADRE THEORIQUE : CHOIX DE THEORIES ET DE MODELES TRADUCTOLOGIQUES

1.1. La traduction pédagogique et la traduction professionnelle : vers une forme intermédiaire

L'objet à enseigner dans ce module oscille entre deux types de traduction : la traduction pédagogique et la traduction professionnelle. Il ne s'agira pas de les enseigner de façon cloisonnée et divergente, mais de les faire converger de manière à forger une forme intermédiaire dont la visée est à la fois didactique et professionnelle.

La traduction pédagogique est essentiellement conçue comme un exercice didactique dont les enjeux majeurs sont l'acquisition d'une compétence linguistique et parfois d'une compétence méthodologique traductionnelle sans qu'intervienne nécessairement une composante de transfert d'information ou de communication vers le monde extérieur à travers la traduction et sans qu'il y ait forcément de visées économiques. Elle se base sur un postulat avancé par Déjean Le Féal stipulant que « personne ne conteste sans doute que la seconde langue ne s'apprend plus, au-delà d'un certain âge, qu'à travers l'écran structurel et idiomatique de la langue maternelle. Aucune méthode didactique ne saurait éliminer cet écran. Puisque la référence à la langue maternelle est inéluctable, il est légitime, voire souhaitable de s'en servir à des fins didactiques. » (1987 : 107). Dans cette optique, l'enseignement d'une langue étrangère est envisagé à travers l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère (Delisle 1992 : 17-47). L'usage de la traduction pédagogique dans ce cas est cantonné dans un environnement d'apprentissage et est notamment orienté vers un étudiant qui ne voit dans la langue étrangère que des correspondances à sa langue maternelle. Ainsi passe-t-il, pour comprendre, par le filtre de sa propre langue. De ce fait, la traduction dans l'enseignement des langues assume deux tâches principales et complémentaires :

- faire apparaître les signifiants correspondant aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant ;
- lui faire comprendre que les signifiés auxquels ils renvoient ne se recoupent que très approximativement.

Dans cette perspective, les objectifs escomptés par l'usage de la traduction pédagogique en cours de langue étrangère sont multiples. Elle permet de/d' :

- exercer la mémoire des mots et des structures ;
- acquérir des mécanismes linguistiques en langues étrangères ;
- vérifier les connaissances acquises ;
- développer l'analyse, la rigueur et la qualité dans l'expression ;
- former à la précision et à la clarté d'expression et rédaction dans les langues de travail ;

- et de tester la culture et les connaissances, voire de développer le sens esthétique.

Néanmoins, il convient de noter que la traduction pédagogique ne doit pas être considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen didactique parmi d'autres dont se sert l'enseignant des langues étrangères pour apporter un savoir et avoir un retour d'information sur son enseignement : « l'enseignement se sert de la traduction, il ne la sert pas » (Cary 1956 : 167).

Ces différents enjeux sont clairement énoncés par Lavault qui précise que « l'objectif de la traduction pédagogique est essentiellement didactique...La traduction n'est alors plus une fin, mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe, ce n'est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement, contrôle de la compréhension de la solidité des acquis, de fixation des structures » (1985 : 18). La traduction pédagogique est assimilée à la dichotomie thème/version que Ladmiral qualifie de « type tout à fait particulier de traduction : traduction comme un exercice pédagogique » (1979 : 17).

Pour toutes les raisons précitées, la traduction pédagogique diffère de la traduction professionnelle à plusieurs niveaux. En effet, au niveau conceptuel, la traduction professionnelle ne réduit ni le traduire à une simple transposition de mots d'une langue source en des mots d'une langue cible, ni l'opération traduisante en un simple transcodage fondé sur des équivalences de significations codifiées des dictionnaires bilingues en absence d'une situation réelle de communication. Au niveau traductologique théorique et traductif pratique, elle se base sur le modèle interprétatif qui veut que l'opération traduisante soit une transmission de textes et une restitution de leur contenu dans la langue d'arrivée. De ce fait, elle ne porte plus sur la langue, mais sur le discours, c'est-à-dire le message et par conséquent, l'objet de la traduction professionnelle n'est pas, selon Seleskovitch « la texture dont est faite la langue, mais le sens qu'y trouve celui auquel elle s'adresse » (1976 : 9). Et pour pouvoir saisir le sens du message véhiculé par le texte à traduire et pouvoir par la suite le rendre aussi fidèlement possible, le traducteur professionnel ne doit pas se limiter aux significations linguistiques des mots et des phrases *in abstracto*. Il doit les compléter par des paramètres non linguistiques, dont les contextes verbaux, cognitifs et discursifs, les destinataires du message, les conditions d'énonciation, les implicites, etc. La construction du sens du texte à traduire, constitue donc la première étape dans le processus de la traduction interprétative, laquelle étape devant recourir à un modèle opératoire fondé sur l'exégèse du texte sans laquelle la traduction serait impossible. En témoigne la conception de Besse qui déclare qu'« il ne semble pas actuellement possible d'imaginer un modèle opératoire qui puisse permettre de passer d'une langue naturelle à une autre en faisant l'économie d'une exégèse de la signification et par conséquent d'une analyse, au niveau de la parole, des circonstances énonciatives de l'énoncé à traduire et de l'énoncé traduit » (1975 : 243). Après la saisie du sens, vient la phase de reformulation de celui-ci en créant des équivalences contextuelles. À ce niveau, le traducteur se libère complètement de l'autorité du texte de départ et cherche à le recréer en conservant dans la mesure du possible ses aspects esthétiques et stylistiques en adéquation à la totalité de la situation. Il devient selon Delisle « un artisan de la forme, un rédacteur de seconde main » (1980 : 33).

Par ailleurs, contrairement à la traduction pédagogique, la traduction interprétative vise la transmission du sens du texte à traduire et non l'apprentissage du maniement du langage porteur du sens en situation. Elle est ainsi conçue comme un acte de communication à sens unique où les rôles sont clairement définis. Il y a l'auteur du texte de départ, le public récepteur et le traducteur qui est l'intermédiaire essentiel et unique sans lequel le message ne passe pas. Et comme telle, la traduction professionnelle se situe au-delà des frontières linguistiques dans la mesure où elle cherche à « instaurer une méthode qui rend justice à l'original par la création d'équivalences » (Lederer 1994 : 129), c'est-à-dire par la reformulation d'un message cible selon les impératifs de la communication, message qui soit en adéquation avec le sens global du message source. Dans cette optique fonctionnelle, la traduction professionnelle doit obéir à ces impératifs de communication puisqu'elle ne cherche pas à vérifier la compréhension comme en didactique des langues, mais à triompher de

toutes les difficultés d'un message porteur d'une information précise en mobilisant une double compétence : une compétence de compréhension et une compétence de réexpression.

En guise de récapitulation, les définitions que nous avons présentées nous révèlent globalement que la traduction pédagogique et la traduction professionnelle n'ont que peu en commun, mais se complètent si parfaitement qu'elles peuvent donner naissance à une forme intermédiaire de traduction dont l'intérêt serait incontestable dans un contexte universitaire à cheval entre le scolaire et le professionnel.

1.2. CONCEPTION D'UNE FORME INTERMEDIAIRE DE TRADUCTION INSPIREE DU MODELE COMPARATIF ET DU MODELE INTERPRETATIF

Rappelons au départ que la traduction pédagogique et la traduction professionnelle sont sous-tendues respectivement par le modèle comparatif et le modèle interprétatif. En pédagogie de la traduction, ces modèles se rattachent à deux méthodes de traduction : la méthode comparative ou contrastive (celle de Vinay et Darbelnet) qui, selon ses détracteurs, est « trop axée sur la "langue" » (Roberts 1984 : 48), et la méthode interprétative dite théorie du sens, formalisée notamment par Seleskovitch et Lederer (1984), et qui repose sur le triptyque « compréhension – déverbalisation – réexpression ». Certes, ces méthodes sont théoriquement différentes, mais leur croisement reste pédagogiquement possible. En effet, dans le but de permettre aux étudiants de tester l'applicabilité des différentes méthodes en traduction, les cours que nous avons dispensés ont savamment alterné la méthode comparative (Vinay et Darbelnet, 1958 ; Chuquet et Paillard, 1987), base de la traduction pédagogique et la méthode interprétative (Seleskovitch et Lederer, 1984), base de la traduction professionnelle. Pour la traduction pédagogique, il s'agissait de traduire des phrases décontextualisées en employant les procédés et techniques de traduction tels que décrits par Vinay et Darbelnet dans la stylistique comparée du français et de l'anglais. Il va sans dire que la stylistique comparée est utile pour les étudiants débutants en traduction, qui doivent d'abord se familiariser avec les deux langues en contact et leurs différences morphosyntaxiques et stylistiques pour enfin pouvoir passer du contrastif à l'interprétatif, soit du linguistique au discursif. Quant à la traduction professionnelle, du fait qu'elle s'exerce sur des textes réels en contexte, nous avons donc adopté la méthode interprétative (ou théorie du sens) développée par l'école de Paris, pour traduire des textes appartenant au domaine de l'apprentissage en ligne et des TIC. La méthode contrastive ou comparative est une méthode axée sur la langue, et procède par correspondances, alors que la méthode interprétative est une méthode axée sur le discours, et procède par équivalences. La première est issue de l'approche linguistique (linguistique comparée) et la deuxième, de l'approche communicative. Lorsque la traduction linguistique ne peut rester correcte et idiomatique, il vaut mieux passer à l'équivalence, procédé par lequel on transfère la même situation que dans l'original par le biais d'une forme entièrement différente.

Or, en dépit des différences précitées entre les deux méthodes, l'on remarque que la méthode de Vinay et Darbelnet comprend elle aussi une théorie du sens, notamment dans les cas où la traduction ne ressort ni de la structure ni du contexte, mais où le sens global n'est perceptible que pour celui qui connaît parfaitement la situation. Dans ce sens, elle semble procéder à des va-et-vient entre sens et structure à l'instar de la méthode interprétative. Ce point de rencontre des deux méthodes, pour lesquelles traduire représente un dialogue permanent entre le contrastif et l'interprétatif, constitue pour nous une base pédagogique pertinente qui a abrité notre conception ingénierique fondée sur la théorie traductologique, orientée vers la pratique traduisante. En d'autres termes, la pratique de la traduction que les cours de traduction cherchent à développer, nécessite un savoir-traduire qui doit être construit sur des outils et des techniques d'utilisation spéciales, et jumelé à un savoir théorique déterminant un chemin de pensée et une réflexion sous-jacente. En paraphrasant la conception de Collombat (2003), une telle pratique traduisante est sous-tendue par deux grandes tendances théoriques. D'un côté, « la théorie spéculative », c'est-à-dire la théorie traductologique qui réfléchit sur l'opération traduisante ou le processus traductif. De l'autre côté, la « théorie instrumentale » qui

s'intéresse à la méthodologie et aux outils, et aborde des problèmes ponctuels de traduction et dote le traducteur d'outils et de techniques de résolution pratiques. En vertu de cette conception, le module d'initiation à la traduction a été décliné en deux grands volets, théorique et méthodologique, orientés respectivement vers la réflexion traductologique et vers le savoir-faire traductif. Ce jumelage entre traductologie et méthodologie, est pertinemment mis en relief par Flamand pour qui « la traductologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération traduisante, et mieux traduire » (1983 : 40).

2. CADRE METHODOLOGIQUE : VISION DIDACTIQUE MULTIDIMENSIONNELLE

La forme intermédiaire de traduction décrite plus haut comme objet d'enseignement au contexte universitaire, suppose des approches didactiques appropriées qui garantissent le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. L'approche que nous avons préconisée a été conçue sur la base d'un croisement entre différentes approches sous-tendues par diverses théories de l'apprentissage. Ainsi, nous avons tenté de croiser l'approche instructiviste (mode transmissif), l'approche constructiviste issue des travaux de Piaget, l'approche socioconstructiviste issue des travaux de Vygotsky, et l'approche connectiviste issue des enseignements de Siemens et Downes, et ce pour mieux adapter notre enseignement au contexte universitaire médiatisé. Plusieurs raisons justifient notre choix de chacun des modèles pédagogiques qui, en dépit des divergences qui les distinguent l'un de l'autre, présentent des points communs qui ont rendu possible le croisement que nous avons opéré. Pour ce qui est de l'instructivisme, connu aussi sous le nom de la pédagogie de la transmission, le choix émane de notre entière conviction que le mode transmissif demeure pour nos étudiants, souvent débutants et novices en traduction, indispensable aussi bien au fondement de leur apprentissage sur des références solides et éprouvées, qu'au balisage de leur cheminement intellectuel. Pour atteindre de tels objectifs, nous avons scénarisé deux parcours pédagogiques différents sur la plateforme Moodle, l'un dédié à la théorie traductologique et l'autre à la méthodologie de pratique traduisante. Chaque parcours est organisé en séquences d'apprentissage successives déposées régulièrement une fois le cours expliqué en présentiel, et accompagnées de ressources documentaires utiles aux étudiants désireux approfondir leur savoir et savoir-traduire. Et afin de favoriser une interaction active, nous avons créé des forums autour de sujets de traductologie dont la visée est de permettre aux étudiants de répondre aux questions qui leur étaient posées. Parallèlement, nous avons proposé des exercices interactifs d'auto-évaluation pour leur permettre de tester leur niveau de compréhension. Un forum FAQ (foire aux questions) a été également créé pour que les étudiants puissent poser leurs questions référant aux cours et à leurs travaux déposés. Et même si l'approche par compétences est souvent préconisée dans l'enseignement de la traduction, étant donné que l'apprenti-traducteur est dès le départ confronté à une situation-problème « le texte à traduire » sans aucun encadrement méthodologique préalable, l'approche par situations d'intégration (cours de méthodologie suivi d'exercices d'application) nous a paru plus efficace et plus appropriée à notre contexte d'expérimentation où les apprentis sont débutants. Malgré l'intérêt pédagogique qu'il présente, l'instructivisme demeure à lui seul insuffisant et demande à être combiné avec d'autres modèles dont le cognitivisme et le constructivisme qui favorisent parfaitement la pédagogie de la cognition individualisée. D'une part, cette pédagogie nous semble adaptée à notre objet d'enseignement, la traduction que nous concevons comme processus sémio-cognitif individuel comportant une suite d'opérations cognitives et constructivistes. D'autre part, elle nous paraît aussi adaptée au profil de l'apprenti-traducteur que nous cherchons à former à travers sa mise dans des « situations-problèmes » qu'il devra résoudre en mobilisant différents outils et ressources, et en faisant appel à sa clairvoyance ou intelligence créatrice selon le contexte situationnel. À travers le recours à l'approche didactique constructiviste, nous avons centré notre pratique enseignante sur l'apprenant et ses acquis préalables, en lui facilitant un apprentissage actif et constructif au travers duquel il manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à construire un savoir nouveau. Pour ce faire, nous nous sommes instauré en instance facilitatrice appuyant les étudiants dans leur démarche de redécouverte ou de réinvention et d'auto-construction de règles, de concepts,

de structures, de techniques, ingrédients indispensables au perfectionnement de la macro-compétence traductionnelle en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Et comme la dimension sociale et interactive de l'apprentissage est fondamentale, nous avons intégré à notre approche pédagogique le paradigme socioconstructiviste. Celui-ci s'appuie sur l'aspect social du constructivisme, et notamment sur l'usage du langage en tant qu'élément important de raffinement de l'apprentissage de la traduction. Dans ce sens, les modes d'enseignement, aussi bien en présentiel qu'à distance, ont créé un espace social d'échange favorable à la mise en commun des idées et le partage des perceptions. Grâce à la théorie de l'activité du socioconstructivisme, notre pratique enseignante a facilité le passage d'une cognition individualisée à une cognition distribuée ou sociale permettant ainsi à nos étudiants d'entreprendre des activités d'apprentissage dans des contextes précis. Nous nous sommes basé sur le principe stipulant que l'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste est axé sur l'action de l'étudiant comme un sujet actif que nous avons aidé pour qu'il construise lui-même ses connaissances et les co-construise avec l'aide de ses pairs dans le cadre d'un travail collaboratif et d'un contexte social bien déterminé. Dans cette perspective, moyennant l'outil wiki disponible sur la plateforme, nous avons conçu, à titre d'exemples, des activités de traductions collectives où les étudiants pouvaient confronter leurs suggestions, les discuter, les corriger, les améliorer et en retenir à la fin la/les meilleure(s). Nous avons remarqué que ce travail de coopération entre pairs que nous avons judicieusement encadré a joué un rôle important dans le processus d'acquisition des savoirs traductologiques et du savoir-traduire.

Par ailleurs, vu que l'apprentissage est un processus de création de connexions et de développement de réseaux, nous avons intégré à notre approche hybride le paradigme connectiviste, dit aussi néo-socioconstructiviste. Cette tendance nous a permis de créer des activités collaboratives d'apprentissage, notamment au travers d'un wiki. Ainsi, le savoir-traduire, le savoir-quoi traduire et le savoir-quoi pour traduire ont été complétés par des recherches documentaires permettant d'acquérir des compléments cognitifs ou des connaissances extralinguistiques sur le contenu du texte source, afin de cerner les contextes, spatio-temporel et culturel entre autres, nécessaires pour appréhender et traduire le dégage. Et afin de favoriser des pratiques connectivistes à même d'ouvrir les ressources de chaque étudiant à la collaboration et au partage, nous avons déposé des textes à lire, analyser, traduire et soumettre à l'évaluation. Parallèlement, les forums de groupe que nous avons programmés ont permis de discuter des difficultés rencontrées dans la résolution des problèmes ponctuels de traduction de ces textes. Nos interventions se limitaient le plus souvent au suivi et à l'organisation des échanges afin de relancer toutes les situations de blocage identifiés.

En somme, le croisement des quatre modèles pédagogiques précités nous a donc permis de concevoir une approche hybride adaptée à l'enseignement présentiel que l'enseignement distanciel a remarquablement enrichi grâce au large choix d'outils et d'instruments pédagogiques fournis par la plateforme utilisée.

I. CONSTATS ET DISCUSSION

Dans le sens d'évaluer la valeur ajoutée de notre dispositif hybride par rapport au mode complètement en présentiel, nous avons procédé à l'analyse des rapports d'activités des étudiants sur la plateforme. L'interprétation des données colligées servira principalement à identifier les "comportements" des étudiants quant à l'apprentissage en ligne, et à comprendre en quoi ceux-ci les aideraient à s'autonomiser. Pour ce faire, nous reviendrons sur les taux d'inscription et d'assiduité sur la plateforme en comparaison avec les cours en classe physique, avant d'interroger les tendances en matière de processus d'apprentissage, l'objectif étant de vérifier si les étudiants réussissent à s'approprier le dispositif d'enseignement à distance, à s'imprégner la culture de l'autogestion des apprentissages, et à s'initier à l'autoformation.

Les données collectées laissent découvrir que sur les 240 étudiants ciblés, 198 se sont inscrits au cours en ligne. 152 de ceux-ci ont manifesté un taux d'assiduité satisfaisant, avec un travail effectif sur les

différentes activités d'apprentissage tout au long de la formation. Sans chercher à expliquer en détail les raisons derrière ce bilan, notons au moins deux constats. Le premier met au clair une certaine prédisposition des étudiants à "quitter leur zone de confort", pour explorer une nouvelle modalité d'apprentissage, certes flexible en termes des paramètres espace/temps, mais exigeante par rapport aux compétences techniques, technologiques et méthodologiques spécifiques à l'apprentissage en autonomie. Il est vrai que cet état de choses pourrait s'expliquer par les contraintes d'accès au cours en présentiel, suite aux restrictions de déplacement imposées par la situation épidémiologique générée par le Covid-19, mais il laisse entendre que l'engagement des étudiants ne présente pas toujours une contrainte quant à la volonté d'intégrer la formation hybride à l'échelle de l'enseignement supérieur. En effet, les étudiants, étant en grande partie hyper-connectés, auraient à priori déjà l'aptitude à mobiliser leurs compétences techniques dans le processus d'apprentissage, pourvu qu'ils soient guidés et conscientisés à l'égard de l'intérêt que présente la technologie dans le développement de l'autonomie.

Le second constat, quant à lui, met en exergue la réticence qu'éprouve une partie significative des étudiants, comme des enseignants d'ailleurs, jusqu'ici vis-à-vis des cours en ligne, sous le prétexte de la distance qui, selon eux, ne peut que contraindre l'acte pédagogique, notamment quand il s'agit de la première expérience de l'auto-formation. Ce même constat révèle également un taux d'abandon assez conséquent au sein des bénéficiaires de la formation. S'il est vrai, en effet, que l'abandon - voire l'auto-exclusion - généré le plus souvent par le sentiment d'isolement derrière l'écran, se présente comme le plus grand handicap de tout processus de formation à distance, force est de noter que les plateformes offrent de plus en plus des fonctionnalités susceptibles d'élargir les possibilités de contact entre formés et formateur. Dans tous les cas, une formation hybride devrait enregistrer moins d'abandon par rapport à une formation complètement à distance.

Par ailleurs, les données relatives aux taux d'accès et de consultation, laissent découvrir 541 participations avec 2476 tentatives. Certes ces chiffres ne traduisent pas forcément des actes d'apprentissage, mais le recoupement des taux de consultation et de l'inventaire détaillé des actions d'apprentissage de chaque étudiant, notamment des rendus, fait découvrir que 87 étudiants ont réalisé toutes les activités du cours en ligne, alors que 32 ont accompli au moins 50% du parcours. Les chiffres sont moins prometteurs au niveau des activités collaboratives. À dire vrai, les étudiants semblent plus actifs à l'échelle des activités individuelles, et ne s'engagent que timidement dans les espaces d'échange et de partage. Ceci pourrait s'expliquer par les pratiques d'apprentissage des étudiants axées généralement sur un enseignement directif. Toutefois, une certaine implication, quoiqu'hésitante, se laisse découvrir dans les échanges avec l'enseignant et le groupe. Les discussions sur le forum s'élèvent à neuf, avec quarante-deux interventions en tout dont vingt-cinq entamées par des étudiants. Abstraction faite de la qualité et de la pertinence des échanges, ceux-ci traduisent une certaine prédisposition à interagir avec autrui. Ce qui est encore significatif à cet égard, c'est le fait de recourir au forum pour discuter des manières d'aborder les contenus et les activités. Cette interaction devrait favoriser conjointement l'apprentissage et l'autonomie de l'étudiant.

Toutefois, dans une formation en ligne, la compétence d'autonomie est à la fois un prérequis et un objectif. Les étudiants sont-ils tous capables d'autogérer leurs apprentissages ? ou plus exactement, manifestent-ils tous le besoin d'autogérer leurs apprentissages ?

Du point de vue de Malcolm Knowles les étudiants ont besoin de « savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre la formation » Il ajoute que plus les sujets avancent en âge « plus se développe en eux un profond besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer » (1990 : 70.71).

L'évaluation de l'expérience laisse découvrir qu'une première catégorie d'étudiants apprend graduellement à gérer ses apprentissages, alors qu'une seconde reste confinée dans des pratiques de dépendance à l'égard des contenus et de l'enseignant. En fait, comme le souligne Knowles les étudiants de cette deuxième catégorie « retrouvent le conditionnement de leur expérience scolaire antérieure »

et « retombent dans un état de dépendance » (1990 : 71) de façon à reprendre des habitudes sécurisantes. Ainsi, ils n'arrivent éventuellement pas à saisir la dimension autoformatrice des cours en ligne, pour s'y engager activement, d'autant plus que leur autonomie se révèle limitée en début de formation. De ce fait, la conception et la gestion du cours en ligne devraient permettre d'accompagner l'ensemble des étudiants dans le processus d'autonomisation, chacun en fonction de son degré d'indépendance.

CONCLUSION

Dans un dispositif de cours en ligne, l'étudiant jouit d'une certaine liberté exigeante en termes de capacité à gérer sa formation par lui-même. « Il doit se reconnaître comme apprenant, identifier ses forces et ses faiblesses. Il doit pour reléguer lui-même son apprentissage, effectuer un travail métacognitif et conscientiser son apprentissage » (Brugvin, 2005 : 105). Responsabiliser l'étudiant peut contribuer au développement de son autonomie et particulièrement de son esprit critique vis-à-vis de ses pratiques d'apprentissage. Cependant, la coexistence du besoin d'autogestion et du besoin de dépendance vis-à-vis de l'enseignant et des contenus, serait contraignante à cet égard. En effet, d'une part, les étudiants manifestent le besoin d'être autonomisés et d'être traités et vus en tant qu'individus capables de s'autogérer et, d'autre part, ils exigent une certaine guidance.

REFERENCES

- Ballard, M. (1995). Histoire et didactique de la traduction. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 8(1), 229-246. Récupéré le 22 décembre 2010 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/037203ar>
- Barbot, M-J, Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris. France : PUF.
- Blandin, B. (2001). *Les dispositifs de FOAD, essai de méta-analyse*, séminaire SERIA.
- Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation*. Paris. France : l'Harmattan.
- Cary, E. (1956). *La traduction dans le monde moderne*. Librairie de l'Université du Michigan.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Contribution au Symposium REF 05. Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Déjean le Féal, K. (1987). La traduction à l'approche de l'an 2000 : repensons l'exercice et la formation professionnelle. *Meta*, 32(2), 189-204. Récupéré le 27 février 2022 du site de la revue : <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1987-v32-n2-meta316/003450ar/>
- Delisle, J. (2005). *L'Enseignement pratique de la Traduction*. Beyrouth/Ottawa : Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La Traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta : journal des traducteurs/Meta : Translators' Journal*, 50(1), 36-47. Récupéré le 05 février 2022 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/010655ar>
- Flamand, J. (1983). *Écrire et traduire : sur la voie de la création*. Ottawa, Ontario : Éditions du Vermillon.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés*. Lion. France : Editions Chronique Sociale.

Glikman, Viviane, *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris : PUF, 2002, 304p.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris. France : l'Harmattan.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*_(traduit par Florence Paban). Paris : Editions d'Organisation.

Lavault, E. (1985). *Fonction de la traduction en didactique des langues*. Paris : Didier Erudition.

Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.

Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et Développement, Revue électronique internationale*. Université de Yaoundé 1, Cameroun. Récupéré le 27 février 2022 du site de la revue : <http://www.revue tice.info/document.php?id=520>

Seleskovitch, D. et Lederer M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris : Publications de la Sorbonne, Didier Érudition.

Vinay, J. P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier Erudition.

La traduction automatique du discours spécialisé :
Problématiques et solutions appliquées au passage de l'Anglais vers l'Arabe.
Cas du discours médical.

Mohammed ATMANI

ESEF, UMP, Oujda

Laboratoire Langues, Cultures et Communication

atmanimed1@ump.ac.ma

Abdelaâli KHARMOUM

Doctorant

FLSH, UMP, Oujda

Laboratoire Langues, Cultures et Communication

abdelaali.kharmoum@ump.ac.ma

Résumé

La définition la plus simple de la traduction serait cette opération linguistique qui consiste à transposer le plus fidèlement possible un message rédigé dans une langue de départ vers une langue d'arrivée. Toutefois, cette difficulté de cerner la traduction, en tant qu'objet de réflexion de plusieurs sciences et disciplines, se complexifie davantage avec la traduction automatique où la question de fidélité s'impose avec la nature « machinale » de l'opération. Le cas le plus significatif de cette problématique serait le transfert des traits culturels sans correspondants dans la culture de la langue d'arrivée. Or, est-il du discours spécialisé ?

Dans cet article, notre objectif serait de démontrer si la traduction automatique d'un discours médical qui vise la transmission fidèle du message avec clarté, précision et concision, pourrait remplacer l'homme dans l'acte traduisant, sans aucune ambiguïté et sans difficultés.

Mots-clés : Traduction Automatique - discours médical- message – logiciels de traductions, traducteur spécialisé.

Abstract:

The simplest definition of translation would be that linguistic operation which consists in transposing as faithfully as possible a message written in a source language into a target language. However, this difficulty in defining translation, as an object of reflection of several sciences and disciplines, becomes even more complex with machine translation, where the question of fidelity is imposed by the "machine" nature of the operation. The most significant case of this problem would be the transfer of cultural traits without corresponding features in the culture of the target language. However, is it specialized discourse?

In this paper, our objective would be to demonstrate if the automatic translation of a medical speech which aims at the faithful transmission of the message with clarity, precision and concision, could replace the human being, in the translating act, without any ambiguity and without difficulties.

Keywords: Machine translation - medical speech - message - translation software, specialized translator.

Introduction

Today, translation has become a primary, and sine qua non, condition for communication between different peoples and cultures. It is at the heart of the preoccupations of bilingual or multilingual institutions, holding a very important place in the humanities and other fields of knowledge.

Of course, this has prompted us to think about solutions for improving translation aids through a series of questions: To what extent can machine translation of a medical text ensure fidelity to the original text and to the medical translation? Moreover, is it only available to doctors? Are the difficulties of medical nomenclature at the origin of the difficulties of translation of medical texts in general, and of medical biology concepts in particular? Is the problem of medical translation related to the language of specialty (medical language) or to the specialty (medical terminology)?

To do this, we have chosen to examine real corpora. The text submitted for analysis is taken from the medical field, namely translated abstracts of some medical articles that were written by medical specialists and biologists. These texts in French were published in a Moroccan medical journal, "le Maroc Médical". And it is thanks to the results of the analysis that we are going to draw a conclusion in relation to the problematic approached in this work.

1. Translation : definition and conceptualization

Many experts and theorists who study translation claim that we have encountered some limitations in our quest to provide a reliable and valid definition of translation, which highlights the complexity of translation operations. It is sometimes difficult to give a precise or sufficient definition of what translation is because of the diverse and even opposing definitions of translation in the literature. Let us note, however, that translation is defined as a cultural mediation, a literary manipulation, a rewriting, a substitution or a new reproduction of the original. It seems useful to us to follow this order of thought, starting with the definition of the term "*translation*", which represents one aspect of the reflection in our work. There is a diversity of definitions:

In general, to translate is to betray; or to translate is to disguise. Such an idea was received about translation. This means that it was easy to define it by these subjective formulas. It is possible to judge that translation has been associated for a long time with artistic creation, to the point of saying that it is an art, ruling out any possibility of a scientific foundation for this discipline.

Hence, translating is an intellectual operation that excludes any emotionality. Translating, as Van Hoof says, is "*a form of human activity that is more akin to a science than to an art*". Thus, Van Hoof writes that "*to translate, indeed, is to weigh, to compare, to confront two linguistic systems, not only two lexicons, two syntaxes, two structures, but also two geniuses, two conceptions of life*". This means that translating goes beyond the level of languages to transpose cultures. Translation is a fact of communication which necessarily requires the confrontation of two languages.

Seleskovitch (1993) offers us a definition that presents more clearly the process of translation while evaluating it. She points out that: "*The translator, sometimes a reader to understand, sometimes a writer to make the initial meaning understood, does not translate a language into another, but understands a word and transmits it in turn by expressing it in such a way that it is understood*" (Seleskovitch 1993).

In our opinion, this definition establishes the premises of a theoretical framework that would allow us to select criteria for evaluating a translation itself. The key term in this definition is represented by the word "understanding" because the process of translation actually crystallizes around the understanding of the text and its transmission.

It is obvious that D. Seleskovitch also explains that: *"Translating is an operation that is situated on two psychological levels: the handling of languages that has shifted to reflex and the handling of ideas that requires awareness"*. (2002 : 199).

From the definition, it is clear that to understand a message, one should identify what is being said and not dwell on the words that convey it (the said). For an uninformed person generally focuses more on the phraseology and terminology than on the idea developed in the text.

In fact, translation is an operation performed on languages. It is a process of substitution of a text in one language into a text in another. It is a process that has always facilitated communication between human beings.

In general terms, it is possible to conceive of translation as the reformulation of a text from one language (L1) into another language (L2). For Tatilon, *"to translate is to reformulate a text in another language, taking care to preserve its content"* (Tatilon 1986: 7).

Moreover, Jean Dubois' dictionary of linguistics and language sciences, for example, gives the following definition of translation: *"Translation consists of passing a message from a source language into a target language"*. (Jean Dubois, 1994).

This means that a sentence can only be translated if we are aware of the situational context in which it was produced. To this end, translation is a linguistic operation that allows the passage from a source language to a target language.

E. Nida, an American sociolinguist, states that: *"Translation consists of producing in the target language the closest natural equivalent to the message of the source language, first in meaning and then in style."* (E. NIDA, 2003).

This means that the translator always tries to convey the meaning of a text as best as possible, by making paraphrases and explaining the meaning. He tries to recreate the original text in another language and negotiate to convey the meaning. Thus, we see that in the translating activity, what is privileged is the faithful transmission of the meaning of a coherent, clear and comprehensible message from the source text into the target text.

2. Translation processes

The notion of translation processes was introduced by Vinay and Darbelnet in 1958, in their book: *"Comparative Stylistics of French and English"*. It is a method of translation that can be considered as a characteristic production of applied and practiced linguistics. These processes allow us to get out of a situation where we feel blocked. Moreover, it makes it easier for the translator to identify the difficulties he or she is facing. These processes will be very useful to translate better, and are divided into two types:

1.1. Direct translation processes:

- ❖ **Borrowing** - الافتراض: a process that consists in not translating the word from the source language and leaving it as it is in the target language.

Examples: Biology: بيولوجيا **Genome:** جينوم

This process is sometimes accompanied by a phonetic modification to make the pronunciation easy.

Examples: Algorithm : الخوارزمي **Avicenna :** ابن سينا

- ❖ **Layer** - المحاكاة أو النسخ : process that deals with the expression that consists in translating it word for word.

Examples: Medical analysis : التحليلات الطبية

The World Health Organization : المنظمة العالمية للصحة

This process often transgresses the syntactic and stylistic rules of the target language.

- ❖ **Literal translation - الترجمة الحرفية** : this process involves translating the source text word for word without making changes in word order or grammatical structures.

Examples:

This medical biological workup is positive. هذا الاختبار الطبي موجب.

Although it is possible and effective in some texts and for some language pairs, literal translation most often harms the form and meaning of the original text, since it results in nonsensical or counter-intuitive translations. This is why free translation is preferred.

1.2. The processes of free translation :

- ❖ **Transposition - التحويل أو الإبدال** : in turn leads to a change in the grammatical category of a word when moving from one language to another.

Examples: Verb Noun : a chronic disease to be cured : مرض مزمن يجب علاجه

Adjective Verb : a medical text that is easy to translate : نص طبي تسهل ترجمته

So, this transposition is recommended if it respects the meaning. On the other hand, it is mandatory when the target language does not have the same grammatical category of the word in the source language.

Examples: An adverb in French can be translated as: ومجرور جار

A medical text is easily translated: نترجم بسهولة نصا طبيا

But the reverse is still possible: a medical text can be translated with ease.

- ❖ **Modulation - التطويع أو التعديل** : this is translation by changing the point of view on the same situation in order to avoid the use of a word or expression in the target language. This change is done by moving from the abstract to the concrete, from the part to the whole and from the negation to the affirmation. In addition to this, modulation is impossible in some cases, since it results in mistranslations.

Examples: He is no longer sick : لقد تعافى أو لقد تماثل للشفاء

He is healed : لم يعد مريضا

It is easy to demonstrate this surgery : ليس صعبا التحقق من هذه العملية الجراحية.

- ❖ **Equivalence - التكافؤ** : it is a translation of a message as a whole using the appropriate equivalent expression that is used in the same situation in the target language with different stylistic and linguistic means.

Examples: There is a cure for everything: لكل داء دواء

Prevention is better than cure : الوقاية خير من العلاج

- ❖ **Adaptation - التصرف** : it is a process that substitutes a cultural reality for that of the source language by adapting it to the cultural, geographical and social context of the target language.

Examples: This doctor diagnoses my condition. : هذا الطبيب يشخص حالتي الصحية :

3. Machine Translation as opposed to Human Translation

3.1 Translating medical texts: what knowledge and what tools?

According to Maurice, in order to translate texts in the medical field, as the text was written by a specialist: "*One must have a triple knowledge: that of the concepts, that of the documentation and that of the medical language.*" (Rouleau, 1994: 172).

Rouleau's argument about the need for a triple knowledge is complemented by Amal Jammal's interesting theory, taking up Schumacher's (1973) distinction between the notions of comprehension and knowledge: "*In the medical field, where comprehension for the non-medical person may seem a real challenge, we claim that it is possible to understand a subject with the help of effective documentation. This does not mean, however, that one will know the subject.*" (Jammal, 1999: 218).

Following this quote, we can see that Jammal advocates a methodical and rigorous documentary approach accompanied by a systematic terminological research. Thus, it can be argued that the translator's primary need is to document as much as possible in order to be able to fully understand the text (reasoning, notions, terms, etc.) before embarking on the translation process.

Therefore, for the translator to produce a quality translation, basic medical knowledge should be sufficient; however, knowledge of anatomy, medical biology/physiology, medical pathology and pharmacology is a major asset.

In most cases, the translator without any specific training in the medical field is considered incompetent, given the complexity of medical texts. Doctors and translators agree that the use of an expert in the field improves the reliability of the translation and comprehension by clarifying complex concepts and medical terminology. Most translators seem to support the use of MT and its various systems for the medical field.

3.2 Translation of medical texts: difficulties and specificities

Medical language is a particularly technical and complex language. In their approach to medical language and its sociolinguistic and social implications, Sara Vecchiato and Sonia Gerolimich address communicative difficulties and speak of "*hypercomplexity*". They explain that: "*The complexity of medical language is not only an inherent characteristic of this language, but that its apprehension as such also depends on the addressee of the text in question as well as on certain editorial choices. For if communication is difficult between doctor and patient, the complexity of medical language is functional between specialists in the field.*" (Vecchiato et al., 2013: 83).

Certainly, medical language is a specialty language that works hand in hand with general language. Sara Vecchiato and Sonia Gerolimich illustrate this point by echoing Gross and Colas' (2001) argument, "*As with any specialty language, medical texts contain at least two-thirds of words from the general language.*" (Vecchiato et al., 2013: 89).

The difficulties of Machine Translation of medical discourse are mainly linguistic. These include the interpretation of words and phrases. Even so, understanding utterances seems complicated in human dialogue because of the phenomenon of innuendo and presupposition. It becomes even more complicated when it comes to human-machine dialogue, because of the polysemy of verbs.

4. Research Methodology

In the perspective of a clear and logical presentation of our research, we adopted a comparative and contrastive methodology to evaluate the quality of the translation made by an automatic translation software in Arabic of the extracts of medical articles written in French. To do so, we have identified the possible errors, classifying them according to a typology that takes into account the different levels of analysis. Finally, we propose corrections to the errors identified to make the machine translation in question faithful to the meaning of the source text, readable, deliverable, or disseminable.

In fact, despite the speed and capacity of machine translation, it goes without saying that its efficiency and reliability cannot be compared to human translation. It should be noted that machine translation exists and since its creation has made significant progress in several areas: the number of programs developed, the amount of text to be translated, the number of languages that can be billed.

From this observation, and in order to carry out this research and obtain quality translations, it is necessary to have numerous, diverse, exhaustive, adequate and reliable tools.

Moreover, the automatic translation of professional speeches, especially medical ones, can lead to misunderstandings and lexical and stylistic errors, causing professional risks in the field.

These errors are sometimes inadmissible because in medical vocabulary, which cannot escape the influence of the constraints and difficulties of machine translation, inaccuracy can have very serious consequences on the patient's condition, since this is a risky field that does not tolerate the slightest approximation, since the consequences of an error can be fatal or lethal.

Obviously, the inaccurate interpretation of a term by the machine translator can cause a delay or a problem in the establishment of the diagnosis, in the medical treatment to be followed or in the use of expensive biomedical equipment.

5. Results and Recommendations

5.1. The problems of translating medical discourse and the language of specialization

The translation of a text from medical language is characterized by linguistic and extralinguistic difficulties, and its accessibility justifies the need for the intervention of health professionals.

Today, professional translators use machine translation software that is not yet perfectly adapted to the cognitive and terminological specificities of medical discourse.

First, the difficulty of translating medical texts is the difficulty of vocabulary, terminology and phraseology, and involves syntactic constraints. The difficulties encountered by translators in their work have a major impact on the meaning and comprehension of the translated texts, which are often ambiguous to begin with.

Secondly, medical information appears to be a multidimensional object due to the diversity of discourses it generates: scientific publications, educational documents, popularization texts, advocacy or health campaigns with preventive or therapeutic aims, health policy press releases, legal writings.

Secondly, understanding medical texts goes beyond understanding their vocabulary, which implies using resources and language analysis tools that are not limited to lists of terms, i.e. lists of terms clearly linked to concepts.

Therefore, to remedy this, Maurice Rouleau (1994) developed an approach that consists in dividing words and analyzing their content to allow the trainee translator to become familiar with the language to be translated. The language of medicine is full of standardized acronyms and author-specific

acronyms. In this case, the translator must identify the acronyms and explain them. The difficulties associated with medical phraseology are in most cases inherent to the genre of the text. Sometimes, the translator is confronted with a certain redundancy specific to the medical field.

It should be noted that the thematic knowledge is functional and depends on the subject treated in the text. It comes from the specific and from what is called the domain. For example, in the medical field, working on a text of this nature implies learning the medical language (language of specialization), first of all to become familiar with the terminology used, but also to understand the mechanisms and the functioning of a medical phenomenon for example.

It is clear that in this case, knowing or even mastering a language is necessary, but it is not enough, because it is no longer a matter of words or expressions. In other words, a translator who does not master the medical field in this case, may have constraints represented by a difference between his linguistic knowledge and his thematic knowledge. In this case, his limited or non-existent medical knowledge may become a gap or a void that can be filled by experience, by reading medical books in this or that field and by adequate learning.

Obviously, the translation of medical texts is also an operation of meaning transfer for the reader of the target text and it is therefore essential to re-express a meaning beyond the terms in order to make the text understandable and readable for the recipient of the translation.

A challenge that regularly arises in specialized translation is the problem of proper names. A proper noun is a "name designating an individual and not corresponding to a concept, a notion" according to the Grand Robert.

5.2 Medical translation

A specialty language arises from the need for specialists in a specific field to communicate with each other. Doctors and medical specialists therefore also have a language that is specific to their profession and that allows them to communicate in a concise, unambiguous manner. In order for the translator to translate a medical text, he or she must use this specialty language, which is not his or her own, and must understand it. A small error in translation can have considerable repercussions, especially for the patients involved.

Today, medical translation is widely used in the same way as technical, legal, commercial, advertising or information translation. In our opinion, its interest is due to the omnipresence of technology and science in the practice of medicine, which has moved away from the old medical practice of our grandmothers. As a result, translators are inevitably required to translate medical texts during their careers. As a result, medical translation has become remarkable in terms of both medical literature and expert writings, reports and opinions published by physicians and health professionals.

A medical translator is "*a specialist in the profession whose task is to assimilate a medical text written in a foreign language and rewrite it in such a way that the specialist for whom it is intended feels that it was written in his own country*" (Horguelin, 1966). Following this quotation we find that in addition to the knowledge required for general translation, the translator must also have a thorough medical knowledge. However, judging from the actual local situation and the national translation market, the translation of medical literature is not specialized, at least as far as the practice of translation as a profession is concerned.

Moreover, one should not confuse specialized vocabulary with specialty language. To learn a specialty language, one "*must not only know the technical terms, but also know how to string them together in a coherent discourse that reflects the customs of the field*" (Rouleau 1995: 41).

Rather, Rouleau also emphasizes the fact that what is said in everyday language, particularly with regard to the prepositions that go with the various treatments (treat sb with, treat sb to, treat sb by...),

is not automatically said in medical language, and the translator must ask himself or herself how it is said in the medical language used by the specialists in the language of translation.

At this point, the translator must follow the instructions given by the specialty language, because he/she is only borrowing it for his/her translation. It is not his language, but the language of the specialists in medicine, made by and for them. In this respect, what is important for the translator to know is that the medical language, although being a language of specialization, is also a national language. This implies that a French medical text would not be written in the same way as an Arabic medical text.

Sometimes one may think that medical translation is an easy task, as there are so many words with Greek and Latin roots. However, these terms can be misleading. Their form, spelling and even usage in either language may differ. This is also the case with the names of diseases.

6. Medical Translation Process

The biggest difficulty in medical translation is understanding. Obviously, if you don't understand, you can't translate. In medical translation, however, this issue often arises. The translator is either faced with a field and terminology that he or she is not familiar with because it is too specialized, or he or she is faced with an entirely new technology whose nomenclature is not yet fixed.

In this respect, it should be noted that a medical translator would be a "general" translator with both general and specialized training, who would be able to assimilate a medical text written in a foreign language in order to translate it into his or her national language or vice versa. It is therefore useful, and even necessary, for a translator to acquire a broad rather than a deep scientific culture on which to build a medical specialization, because a translator cannot be forced to be a walking encyclopedia.

Therefore, the medical translator must combine knowledge of medical terminology with the practice of methodical documentation. Every translator, especially the medical translator, must keep abreast of what is going on in the world to better understand the texts he/she has to translate in order to enrich and renew his/her vocabulary, to make it very clear and more understandable.

6.1 The Automatic Translation of Medical Discourse from French to Arabic: between fidelity and betrayal.

The question of whether translation is possible or impossible is often asked, and probably for a long time. However, it is certainly not as old as the world, because despite the different languages, the first peoples were undoubtedly able to communicate and trade without asking questions that seemed unimportant to them.

We are now proceeding to the analysis of the result provided for our text by the machine translation software. Of all the indications, our objective is to evaluate the result to see to what extent this kind of translation could answer an urgent and unceasing need in the medical field. Another objective is to show how machine translation can be improved and thus facilitate the accessibility of medical discourse to non-specialist translators, so that they can be able to handle texts belonging to the medical domain.

By comparing a text in French and its translation in Arabic, we can imagine that the translator can translate the French adjective in the same way. We cite as an example; the term "constitutional" translated by an Arabic adjective "دستوري" to mean "بنيوي" in the target text.

In light of the previous analyses and findings, some stylistic, grammatical and semantic errors stand out affecting the coherence of the text and causing the total loss of meaning. Initially, in the above MT, there are several types of errors, we spot there: the term "**Chromosome**" which was translated in the following way as "الأكسجين" instead of it being "الصبغية". However, the next error we will analyze is more

about the translation done by a "software" machine and not by a "human": it is about machine translation which is here a faulty translation.

In a second step, from the above MT, we also find errors of different types: this is also the case of "the clinician", whose translator should have written: "الطبيب المشخص". But, she settled for her own intuition by writing "الطبيب المعالج" which means "the attending physician".

To be clear and practical, there are several types of errors being discussed. We point out that there are times when translators falsely add expressions unconsciously. These errors are due to the lack of checking in a medical dictionary. As an example, let's take the expression "Biology" which was translated as "علم الأحياء" and not as "بيولوجيا".

However, we note from the above MT one cites some examples illustrating these errors of different types, which caused a total loss of meaning. One of them is the expression: "Septic arthritis" which was translated as "التهاب المفاصل الصحي لالتهاب المفاصل" and not as "التهاب المفاصل". The translation made is wrong, it changed the meaning of the medical term. It is a misinterpretation (the meaning of the target text differs from that of the source text). This is a serious mistake that can be detrimental to the exact meaning of the word. The medical translator must master the translation tools. Next, we find the translation of the medical term "The joint" which means in Arabic "المفصل" and not "المشترك". The resulting translation is totally different in the exact meaning of the word. Polysemy can be a source of error in medical translation.

In addition, in the above MT, there are several types of errors, we spot an error of meaning consisting of the total loss of the meaning conveyed by the term "Proteus mirabilis" a meaning contrary to that intended by the author of the original text "المتقلبة الرائعة". The translator should use the layer "البروتيويس الميرابييليس" to translate this term instead of MT usage. The term "Proteus mirabilis" is also the problematic term that often causes errors when translating it into Arabic.

The translation made is wrong. It is a nonsense; the medical translator has given the original text a wrong meaning. The translator did not respect the exact meaning of the term "Acute" which means in Arabic "حاد" and not "تتن", which resulted in a completely wrong and nonsensical Arabic translation. However, it should be noted that errors in the language and translation of these systems are common.

In short, machine translation of specialized (medical) speech is useful, but it can lead to misunderstandings and lexical and stylistic errors that entail professional risks, because in medical vocabulary, inaccuracies can have very serious consequences on a patient's condition.

According to François Vermeersch, human verification is and will continue to be essential for a good translation. In the future, machine translation software may be able to guarantee a satisfactory or apparently satisfactory translation quality, but the human eye will at least have to perform a thorough proofreading before sending the finished product to a client.

In summary, the most translated medical texts are research surveys on drugs, devices, or treatments; articles popular with the public; laboratory or corporate brochures designed to promote the marketing of drugs; informational materials from associations, governmental, or non-governmental organizations; training manuals for paramedical and/or medical personnel; package inserts for drugs or medical devices; and medical reports or expert opinions.

All translators, especially medical translators, must keep abreast of what is happening in the world to better understand the texts they have to translate and thus enrich and update their vocabulary. He could not accomplish his mission without constant documentation of his efforts.

Conclusion

In conclusion, despite the advantages of machine translation such as speed, accessibility, low cost, confidentiality, objectivity, consistency and generalizability, in most cases the quality of its results still needs to be improved.

In this study, which questions the automaticity of so-called machine translation, we can say that the numerous errors that we were able to find in our analysis are of different types. The most recurrent are grammatical, terminological and stylistic errors. Each translated comment shows that there are always differences, even losses in machine translation, and it should be remembered that, despite the promises and advantages offered by machine translation, computers are far from replacing human translation surgery.

This leads us to the conclusion that machine translation, despite its speed, is not always faithful to the message of the source language. This conclusion highlights the fact that in order to increase productivity and improve the quality of his work, the translator should make the most of them by using them carefully and intelligently.

Throughout this study, we believe that first of all, in order to make this complex field of specialization accessible, without falling into vulgarization, the translator must work in close collaboration with the medical expert to overcome the difficulties of understanding and expression.

Finally, medical translation requires intellectual curiosity, as translators must keep up with advances in the medical field and technological advances. It also requires a methodical mind, as the translator must sort, organize and catalogue his or her accumulated documents, in order to reuse them when needed without wasting time. Finally, it requires a keen sense of precision and accuracy, because science and technology are not satisfied with approximations. At the linguistic level, medical translators are called upon to do pioneering work in terminology research.

References

- Anne, Marie, et Loffler Laurian. *La Traduction automatique*. France, Presses Univ. Septentrion, 1996.
- Balliu, Christian. (2001). Les traducteurs : ces médecins légistes du texte. Dans revue *Meta*, Vol 46, Numéro 1, p. 92–102, mars.
- Catford, John Cunnison. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford University Press, 1965.
- Delisle, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Canada Ed de 14ème université d'Ottawa, 1984.
- Dezzaz, Azeddine. (2013). *Thèses de médecine marocaine en arabe : résultats et perspectives (à propos de 161 thèses)*. Thèse pour l'obtention du doctorat en médecine, soutenue en 2013.
- Dubois, Jean. & Mathée, Giacomo. & Louis, Guespin, [et al.] (1994), "*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*", France, Paris : Larousse, DL.
- Durieux, Christine. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. Dans *Meta*, Volume 50, Numéro 1.
- Holmes, James. (1972). The Name and Nature of Translation Studies. Dans *Translation Studies*, Amsterdam, University of Amsterdam.
- Horguelin, Paul, A. (1966). La traduction technique. *Meta*, Volume 11, Number 1, p 15–25.
- Jamal, Ammal. (1999). Une méthodologie de la traduction médicale. Dans *journal de traduction Méta*, vol.44, n°22.

Ladmiral, Jean, Reny. *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris, Ed. Petite bibliothèque payot, 1979.

Mounin, George. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Ed. Gallimard, 1963.

Nida, E.-A. et Taber C.-R. (2003) *The Theory and Practice of Translation*, Brill Leide, Bosto.

Rouleau, M. (1995). La langue médicale : une langue de spécialité à emprunter le temps d'une traduction. Québec ? vol.8, n°21.

Rouleau, M. (1994). La traduction médicale : une approche méthodique. Québec 2ème éd. Linguattech, Montréal.

Seleskovitch, Danika. Et Lederer, Mariane. *Interpréter pour traduire*. Paris, Didier Erudition, 4eme édition, 2001.

Transformation des pratiques enseignantes dans les dispositifs de formation à distance

Asmae Laouj

Laboratoire Langues, Cultures et Communication
FLSH, UMP, Oujda
a.laaouj@ump.ac.ma

Mohammed ATMANI

ESEF, UMP, Oujda
Laboratoire Langues, Cultures et Communication
atmanimed1@ump.ac.ma

Résumé

Les innovations et les avancées des technologies éducatives ont amené les spécialistes du domaine à aborder la formation à distance comme étant une solution adaptable, flexible et durable. En effet, l'e-learning représente un mode incontournable dans l'espace universitaire. Le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance transforme les rôles des acteurs. Dans ce contexte, le présent article interroge les changements engendrés par les évolutions technologiques dans l'activité des enseignants à distance (EAD). Il s'articule sur le rapport entre les innovations technologiques et pédagogiques et la transformation des rôles des enseignants et de leurs pratiques, conformément aux modèles pédagogiques adoptés en éducation des adultes. Pour mener à bien ce travail, nous optons pour une approche mixte, combinant l'analyse des données collectées via l'observation directe au sein de la plateforme « Moodle », à travers une grille d'observation et un entretien semi-dirigé, administré aux enseignants de la formation.

Mots clés : formation à distance ; pratiques enseignantes ; accompagnement ; technologies éducatives ; E-learning

Abstract

Innovations and advances in educational technologies have led specialists in the field to approach distance learning as an adaptable, flexible and sustainable solution. Indeed, e-learning represents an unavoidable mode in the university space. The transition from face-to-face to distance learning transforms the roles of the actors. In this context, this article examines the changes brought about by technological developments in the activity of distance educators (DE). It focuses on the relationship between technological and pedagogical innovations and the transformation of teachers' roles and practices, in accordance with the pedagogical models adopted in adult education. To carry out this work, we opt for a mixed approach, combining the analysis of data collected through direct observation within the platform "Moodle", through an observation grid and a semi-directed interview, administered to the teachers of the training.

Keywords : distance learning; teaching practices; support; educational technologies; e-learning

1 Introduction

Les sciences de l'éducation se fondent sur des bases théoriques empruntées à des disciplines diverses et variées à savoir l'épistémologie, la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette pluralité de disciplines est renforcée et améliorée notamment par les progrès de l'Internet, qui ont entraîné au cours de ces dernières années un accroissement continu et significatif des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cela entraîne la création de nouvelles modalités éducatives, dans lesquelles le processus de formation est transformé en des activités conçues, structurées et médiatisées par le biais d'une ingénierie adéquate.

Ce progrès constant des technologies de l'information et de la communication s'est parallèlement associé à des avancées considérables au niveau des processus de compréhension et au perfectionnement des théories de l'apprentissage développées et évaluées par les professionnels du secteur et les scientifiques.

Pour mettre en lumière la pertinence de l'approche technologique, les auteurs Anderson et Dron (Anderson et Dron, 2010) mentionnent trois différentes générations de pédagogie de la FOAD. La première fait référence à l'approche comportementale et cognitive du moment où les moyens de communication étaient limités et les services de courrier relativement lents ; ce qui se traduisait par un processus d'apprentissage extrêmement individuel, basé sur les manuels, les programmes de radio, voire de télévision, ou encore le recours aux toutes premières méthodes d'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Quant à la seconde génération, elle correspond au modèle de la pédagogie socioconstructiviste, qui se produit parallèlement aux progrès réalisés en termes de communication synchrone et asynchrone, favorisant la transmission des connaissances et l'échange entre enseignants et étudiants. Ainsi, tandis que le premier modèle est fondé sur le contrôle des résultats, la deuxième repose sur l'analyse des procédés de construction des connaissances. Dans le contexte de la troisième génération, la pédagogie connectiviste, les apprentissages sont liés à la construction de ressources accessibles via des réseaux capables notamment de répondre aux besoins réels des usagers. Par conséquent, l'apprentissage repose aussi bien sur l'appropriation d'informations que sur la production de contenus. Ce qui permet de construire un mode de réflexion par le biais des réseaux sociaux, et donc de qualifier ce type de création et de consommation de ressources à la fois de « produsage » (Anderson et Dron, 2010) ou bien de " consécration " (Gobert, 2008).

La problématique qui oriente le présent travail s'articule autour de la relation entre les innovations technologiques et pédagogiques et la transformation des rôles de l'enseignant en fonction des modèles pédagogiques adoptés en formation des adultes, autrement dit, l'objectif de ce travail est de mettre l'accent sur les effets des progrès technopédagogiques et des modèles pédagogiques sur l'efficacité du e-learning,

C'est dans cette perspective que s'articule la problématique suivante : puisque l'intégration des technologies éducatives implique l'instrumentation des pratiques, dans quelle mesure les avancées techno-pédagogiques ont-elles modifié les pratiques de l'enseignant en e-learning ?

Cette problématique de recherche se décline en deux axes de réflexion à savoir :

- Les effets des innovations technologiques et pédagogiques dans l'évolution de la formation à distance
- Les évolutions technologiques voir pédagogiques, qui ont marqué la transition de l'enseignement par traductionnel vers le e-learning ont entraîné des transformations et des changements au niveau des activités de l'enseignant à distance.

La présente réflexion porte sur l'un des aspects actuels de la formation des adultes, combinant les sciences de l'éducation et les technologies de l'information et de la communication. En vue de mieux appréhender les problématiques visées par la recherche, et afin de consolider la pertinence et l'intérêt

de l'étude menée, la méthodologie de la triangulation (pluralisme méthodologique) a été privilégiée. De fait, cette approche mixte s'appuie sur des méthodes de collecte et d'analyse des données tant qualitatives que quantitatives, menées dans une perspective exploratoire. À cette fin, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'un échantillon d'enseignants. Ces entrevues permettent un approfondissement systématique de tous les thèmes identifiés lors de la phase initiale de l'entretien libre (Balle, 1994). La réalisation des entretiens a été précédée d'un pré-test auprès de deux enseignants afin de déterminer les thèmes à inclure dans les guides d'entretien.

Celui-ci a été élaboré après l'analyse des réponses obtenues au cours des entretiens préalables. Il a ensuite été adressé à dix enseignants durant le premier semestre en 2022. Ceux-ci sont tous des enseignants ayant utilisé la plate-forme dans le cadre de leur enseignement et de façon complètement à distance. De plus, un autre outil de collecte des données qualitatives a été adopté, à savoir l'observation directe des participants au sein de la plateforme Moodle, via une grille d'observation, afin d'étudier les attitudes et les comportements des participants, et même de recueillir des informations profondes, parfois même inattendues. L'analyse des données a permis d'éclairer l'impact des TIC sur les rôles de l'enseignant universitaire et les transformations enregistrées au niveau de la conception du contenu numérique et l'accompagnement des étudiants en mode distanciel.

2 L'impact des innovations technologiques sur les pratiques enseignantes en ligne

La FAD est fondamentalement influencée par les innovations technologiques. En particulier, la percée du réseau Internet et la mutation du Web apparaissent comme étant les principaux éléments du changement vécu par cette modalité de formation en permettant la mise en œuvre d'une plus grande variété de modèles pédagogiques à distance. Cependant, force est de constater qu'ils font évoluer fortement les pratiques et les modalités d'enseignement de la FAD.

Certaines technologies sont utilisées de manière indépendante, en remplaçant les précédentes sans modification essentielle (par exemple : le même cours peut être accessible en version papier ou pdf). En revanche, il semble que certaines technologies impliquent davantage une modification et une adaptation au niveau des pratiques (interagir en discussion écrite synchrone ou asynchrone implique des situations et compétences différentes de celle de l'écriture d'un courrier ou d'une conversation téléphonique, par exemple) (Walters, Hiltz et Rotter, 2002).

Les technologies sont effectivement susceptibles, par la diversité de leurs fonctionnalités, de favoriser et influencer les pratiques enseignantes, en référence notamment aux principes de leur accessibilité (affordance). Dans cette conception, Gibson (Gibson, 1979) précise que les propriétés ou les potentialités, bien que spécifiques aux objets plutôt qu'à l'expérience du sujet, sont mises en œuvre par ce dernier afin de leur donner un sens à travers l'action.

Outre l'arrivée d'Internet, la question de la transformation de l'activité d'enseignement liée aux spécificités et aux opportunités offertes par les technologies numériques semble pertinente. De nombreux travaux s'attachent ainsi à souligner tout particulièrement les rôles ainsi que les compétences de l'enseignant en ligne, qualifié, en fonction de la situation, d'enseignant/formateur en ligne, et aussi comme modérateur au sein d'espaces virtuels de communication, ou encore comme tuteur en ligne.

Ces travaux reposent sur le constat que, même si elle constitue un prolongement des activités traditionnelles d'enseignement sur les campus, la transition vers la formation en ligne modifie en profondeur les modalités des échanges effectués entre enseignants, apprenants et savoirs. Ceci a pour impact de créer des particularités nécessaires dans la formation des professeurs afin d'éviter le transfert superficiel des anciennes pratiques en présentiel dans des espaces virtuels.

C'est le cas de Berge (Berge, 1995, 2008) qui répartit le rôle de l'enseignant/facilitateur dans les interactions en ligne en fonction de quatre domaines de compétences : pédagogique, social,

managérial et technique. Par ailleurs, ce modèle est légèrement modifié et repris par Álvarez, Guasch, et Espasa (Álvarez, Guasch, & Espasa, 2009) qui rassemblent les différentes compétences selon cinq rôles : Un rôle organisationnel/de conception, lié au design pédagogique du cours, autrement dit, aux différentes tâches d'élaboration ou de choix des contenus ainsi qu'à celles visant à structurer ces derniers dans un environnement numérique (les plateformes) ; Un rôle social relatif aux échanges en ligne marqué par la mise en place de différentes tâches destinées à la fois à encourager la collaboration entre apprenants, à les appréhender, et à les motiver, afin d'assurer un feedback ; Un rôle cognitif en relation directe aux processus mêmes d'apprentissage, et aux tâches d'encadrement et d'évaluation lors de la mémorisation et de la résolution de problèmes.

Outre ces trois rôles principaux, deux autres sont liés à des champs de compétences transversaux, communs aux différents rôles des enseignants en ligne : un champ technologique correspondant à des savoirs et savoir-faire numériques comprenant notamment une parfaite appropriation des fonctionnalités numériques et l'utilisation de supports permettant l'encadrement ; ainsi qu'un champ de gestion lié à des compétences spécifiques permettant l'élaboration et l'adaptation de la programmation des actes et le contrôle du processus pédagogique dans sa globalité, avec notamment la réalisation concrète de la gestion d'un environnement numérique ou encore d'une classe virtuelle.

De son côté, Papi (2016) identifie différentes catégorisations des compétences des formateurs à distance, elle distingue trois domaines fondamentaux de compétences (pédagogique : conception des cours ; cognitif : guide d'apprentissage et social : communication, feedback) ainsi que trois domaines transversaux (managérial : gestion de la formation ; technologique : compétences numériques et animation : accompagnement des étudiants). Elle constate que le métier de formateur à distance subit des évolutions majeures quant à la conception pédagogique des cours et à l'accompagnement des étudiants, avec la nécessité de positionner les apprenants « au cœur de la formation », ce qui implique une forte créativité (Papi, 2016).

Il convient de signaler que l'échantillon sélectionné dans notre étude est relativement restreint, composé de dix enseignants (public composé de femmes et d'hommes âgés de 25 à 59 ans, très hétérogènes au niveau de l'expérience et des compétences en TIC, etc.), du Master en Communication et Marketing rattaché à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda, entièrement à distance, et dont la formation s'adresse généralement à des professionnels. Bien que le corpus soit loin d'être représentatif, il peut être suffisamment significatif pour étudier et identifier les pratiques et les rôles des enseignants dans des formations à accès limité et donc avec un nombre restreint de candidats. Le choix d'une seule formation s'explique également par des contraintes pratiques, étant donné qu'il s'agit de la seule formation à distance de l'Université Mohamed Premier.

En réalisant les entretiens, l'objectif visé est la verbalisation de la réalité des expériences acquises des enseignants en formation à distance. Ainsi, dans la perspective d'une analyse des pratiques, les entrevues permettent de recueillir une description de ces dernières en considérant les opinions et impressions des usagers du dispositif. De la participation observante, il ressort des données principalement recueillies des traces des échanges effectués en ligne sur les forums de discussions et avec le courrier électronique.

Tout d'abord, des données ont été recueillies pour mesurer certains facteurs liés au statut et à l'expérience en matière d'usage et d'expérience en TIC. Les résultats montrent que les femmes représentent (66%) alors que les hommes représentent (34%). La majorité de ces enseignants sont dotés de connaissances et d'expérience en usage des TIC.

Ensuite, les enseignants ont été interrogés sur les changements de pratiques qui pourraient être apportés dans différents champs d'intervention : conception du cours, contenu, objectifs, types d'activités proposées, ressources utilisées et l'accompagnement des apprenants.

3 Du présentiel au distanciel : quels changements dans les pratiques enseignantes ?

L'innovation et le développement de nouvelles compétences deviennent essentiels, notamment lors de la crise de Covid19. De ce fait, la maîtrise et l'usage des outils numériques ont révolutionné les méthodes d'enseignement pour favoriser l'émergence de nouvelles modalités pédagogiques. Ces bouleversements mettent en évidence une éventuelle appropriation de modèle totalement différent de la pédagogie adaptée aux besoins des apprenants

En rapport avec notre étude, les résultats montrent que l'enseignement à distance comporte deux tâches majeures. La première consiste à élaborer et concevoir la structure et le contenu des cours conformément au concept de « conception pédagogique » ou de « learning design » (Baron, 2011). La seconde tâche concerne l'accompagnement des étudiants tout au long de leur parcours, une activité susceptible de bénéficier du soutien de l'enseignant ou d'autres accompagnateurs. En cohérence avec cette thématique, il convient donc en priorité de déterminer la façon dont les cours, dans leur élaboration et leur accompagnement, sont influencés par des innovations aussi bien technologiques que pédagogiques, identifiées comme étant des éléments distinctifs liés aux multiples vagues de la FAD.

3.1 Les changements des pratiques survenus dans la conception pédagogique des cours

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) révolutionnent les modalités d'accès et de transmission des savoirs. Elles amènent le corps enseignant à se pencher et à réfléchir sur ses méthodes et pratiques d'enseignement. La plupart des enseignants ayant participé à la présente enquête, ont indiqué que le rôle de l'enseignant dans le cadre des formations à distance est appelé à se transformer et à être profondément modifié. Il résulte des entretiens comme de l'observation au sein de la plateforme que les enseignants en mode à distance, ont comme principale activité la conception des cours. En effet, il ressort aussi des témoignages recueillis auprès des différents acteurs que l'enseignement à distance nécessite une forte créativité pour cet aspect.

En effet, face au développement croissant d'Internet et des techniques numériques qui multiplient les opportunités de diffusion et d'accès à l'information, les contenus des enseignements ont été appelés à évoluer. Le but est désormais non seulement de transmettre un contenu théorique en essayant de le limiter aux éléments nécessaires, mais également de bénéficier des ressources disponibles en ligne, afin de pouvoir suggérer à l'étudiant différentes manières de procéder de sorte que les connaissances acquises servent à améliorer ses pratiques culturelles ou professionnelles.

Ainsi, selon les enseignants interrogés, le transfert graduel du modèle de transmission de contenus découpés en petites unités et soumis à la fois aux principes du behaviorisme et de l'approche systémique, vers un modèle axé sur la récapitulation des éléments et sur la réflexion qui amène l'apprenant à progresser en fonction de ses intérêts, conformément à un modèle davantage constructiviste, voire socioconstructiviste. Parmi les dix enseignants, un seul d'entre eux a mentionné avoir maintenu le modèle cognitiviste depuis le début de son parcours et refuse toute conception pédagogique trop marquée tant par le behaviorisme que par le socioconstructivisme intégral.

Par conséquent, les enseignants affirment l'importance des transformations en matière de design et de scénarisation des cours. A cet égard, ils considèrent notamment que la conception et l'élaboration des cours à distance nécessitent une meilleure organisation, une clarification accrue ainsi qu'une adaptation plus poussée que les cours en présentiel, dont l'élaboration exige un effort plus important, en tenant compte de la scénarisation pédagogique.

En outre, les enseignants constatent que les ressources mises à la disposition des apprenants sont désormais plus variées, mieux structurées et affinées grâce à l'enseignement à distance, ce qui ressort clairement des observations faites au sein de la plateforme. De fait, les nouvelles technologies multimédias permettent aux enseignants de recourir à différents types de supports : texte, vidéo,

audio, multimédia, etc. Elles offrent également la possibilité de mener des débats, des activités de réflexion, des activités de production, etc., afin de garantir un accompagnement qualitatif et efficace.

3.2 Les changements des pratiques survenus dans l'accompagnement des étudiants

Les résultats obtenus de la présente recherche, lors d'observation directe au sein de la plateforme Moodle ainsi que les entretiens menés avec les enseignants soulignent les transformations des pratiques en matière d'accompagnement dans le cadre de la formation à distance. En effet, l'apprenant a besoin en priorité d'un accompagnement méthodologique focalisé sur les modalités des travaux et leurs organisations. Cependant, ce soutien a tout intérêt à être renforcé par un guidage métacognitif quant aux moyens de réguler le processus d'apprentissage et d'évaluer son déroulement et sa progression. Par ailleurs, la dimension pédagogique revêt également une grande importance dans la mesure où elle contribue à favoriser et à faciliter le processus d'apprentissage par le biais des différentes formes de participation du formateur axées sur les contenus et les diverses tâches.

Il ressort également des résultats obtenus que la fonction de l'accompagnement s'apparente davantage à un ensemble de mesures, destinées à favoriser le développement d'un environnement adapté aux besoins des apprenants plutôt que la transmission des savoirs. Ils mettent en lumière la pertinence d'une approche axée sur la communication (les échanges) plus que la mise en œuvre d'instruments. Ainsi, le volet relationnel de l'accompagnement est primordial, il se décline tant au niveau interpersonnel que plus largement au sein de groupes sociaux. En revanche, la dimension relationnelle s'est construite et comporte différentes formes et modes d'engagement des apprenants, ce qui les amène à dynamiser leur parcours d'apprentissage.

La plupart des formateurs ont indiqué que les études effectuées portent sur la conception de plateformes et d'outils à la fois performants et simplifiés, permettant d'assurer un accompagnement et un encadrement adéquate et professionnel pour les apprenants. Ainsi, les apprenants ont bénéficié des possibilités offertes d'échanger avec leurs enseignants mais également entre eux, ce qui est mis en évidence par l'évaluation méthodique des cours qui a dévoilé la forte appréciation accordée à ces échanges par les apprenants.

Les professeurs montrent que le fait de permettre un accès aux forums de discussion et à des espaces consacrés au partage des ressources, voire de discussion et d'échange, est une activité exigeante mais bénéfique pour l'apprentissage. En effet, ces outils de communication de type forums et wikis sont introduits dans la majorité des cours par les professeurs. Certes, la qualité de l'accompagnement à distance peut impacter la motivation, la créativité et la performance des apprenants et diminuer le taux d'abandon, surtout dans le cadre de ce mode de formation destinée aux professionnels, qui n'échappe pas aux contraintes liées aux engagements professionnels...

A cet égard, le rôle de l'enseignant intervenant dans l'enseignement à distance peut être divisé en deux fonctions bien distinctes : celle du concepteur pédagogique, qui élabore les supports pédagogiques, les contenus du cours ainsi que le scénario pédagogique, et celle du tuteur, qui est chargé d'accompagner les apprenants dans leurs apprentissages, de les faire bénéficier de la plus grande autonomie et de lutter contre le sentiment d'isolement qu'ils peuvent ressentir, et d'interagir avec eux tout au long de la formation afin de les amener à développer leurs connaissances et à renforcer leurs compétences. Pour cela, il est indispensable pour l'enseignant de développer ses propres qualités professionnelles et ses capacités technologiques afin de mieux communiquer et interagir avec ses apprenants.

4 Conclusion

En effet, face aux progrès des technologies éducatives et à l'émergence et la multiplication des nouvelles méthodes de formation, afin perfectionner la qualité des enseignements et de faciliter les apprentissages. L'enseignant est davantage chargé de nouvelles responsabilités en matière à la fois de la conception pédagogique des contenus et des activités ainsi que de l'encadrement et l'accompagnement des apprenants. D'après Denis (2003), « le passage de la formation en présentiel à la formation à distance (FAD) bouleverse tous les rôles des acteurs (concepteur, formateur, apprenant, etc.). De plus, de nouveaux acteurs apparaissent, parmi lesquels on trouve celui de tuteur à distance ».

Par conséquent, la transformation du rôle de formateur /transmetteur des savoirs (dans le cas de la formation traditionnelle) en un rôle de modérateur et facilitateur, implique un véritable changement du profil professionnel de l'enseignant. Ainsi, la transformation du rôle de transmetteur des savoirs (dans le cas de la formation traditionnelle) en un rôle de facilitateur de la création des connaissances dans le contexte de la FOAD entraîne toute une modification du profil professionnel de l'enseignant, car celui-ci devient aussi un catalyseur plutôt que le principal responsable chargé de transmettre les connaissances.

De surcroît, les fonctions de l'enseignant sont assez renforcées et son rôle a plutôt été développé dans le cadre de la formation à distance en vue de répondre aux nécessités de ce mode de formation et de pouvoir assurer également d'autres rôles de médiation, d'animation et de coordination. Pour ce faire, il est amené d'acquérir, en complément des compétences pédagogiques, cognitives et sociales qui paraissent être depuis toujours essentielles dans l'activité d'enseignement à distance, de nouvelles qualités comme celles, plus transversales, d'animation, de gestion et de maîtrise des technologies... Par ailleurs, face à la diversité des profils des apprenants de l'enseignement à distance, l'entreprise est appelée à assumer les différentes fonctions d'encadrement, d'accompagnement et de motivation

Références

- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). « University teacher roles and competencies » in *online learning environments : a theoretical analysis of teaching and learning practices. European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336
- Anderson T., & Dron J. (2010). « Three generations of distance education pedagogy ». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97
- BALLE, F. Médias et Sociétés : Presse, Audiovisuel, Télécommunications, Multimédia, télématique, 7ème édition, Paris : Montchrestien, 1994, 785 p.
- Baron, G.-L. (2011). « Learning design ». *Recherche et formation*, 68, 109-120
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Berge, Z.L. (2008). « Changing instructor's roles in virtual worlds. » *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407–414
- Denis, B. (2003). « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » *Distances et savoirs*, 1, 19-46.
- Gibson, J. J. (1979). « The theory of affordances ». In J. J. Gieseeking, W. Mangold, C. Katz, S. Low, & S. Saegert (Eds) *The People, Place, and Space Reader* (pp. 56-60); NewYork: Routledg
- Gobert, T. (2008). « Consommer pour créer, créer en consommant : la consocréation ». *Do it yourself 2.0*. Ax-les-Termes, Ludovia 2008.

Papi C., « De l'évolution du métier d'enseignant à distance », Revue STICEF, n°23, 2016.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Coppola, N. W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. G. (2002). « Becoming a virtual professor : Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks », *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189.

De la formation aux compétences interculturelles

Représentations et pratiques des formateurs interculturels

Samira BEZZARI
LIRDEF - Université Cadi Ayyad
bezzari@uca.ac.ma

Résumé

La réflexion proposée dans le présent article apporte sa contribution à l'analyse des pratiques en formation interculturelle continue visant le développement des compétences interculturelles des cadres en mobilité internationale. Elle se saisit des préalables pour « former à l'interculturel » en s'attachant à lever l'ambiguïté sur ce terme à multiples facettes et en mettant en relief les représentations et les pratiques des formateurs interculturels en France et au Maroc. Les résultats montrent que les formateurs interculturels perçoivent cette formation comme une sensibilisation à la culture de l'altérité étrangère et moins en tant qu'une connaissance envers sa propre culture. Par conséquent, leurs pratiques sont approximatives et ne visent pas le développement d'une compétence interculturelle chez les formés.

Mots clés : formation interculturelle, compétences interculturelles, formateurs interculturels, représentations, pratiques.

Abstract

The reflection proposed in this article contributes to the analysis of continuing intercultural training practices aimed at developing the intercultural skills of internationally mobile executives. It addresses the prerequisites for "intercultural training" by striving to remove the ambiguity on this multifaceted term and by highlighting the representations and practices of intercultural trainers in France and Morocco. The results show that intercultural trainers perceive this training as awareness of the culture of foreign otherness and less knowledge of one's own culture. Consequently, their practices are approximate and do not aim to develop intercultural competence among trainees.

Keywords: Intercultural Training, Intercultural Skills, Intercultural Trainers, Representations, Practices.

Contexte et problématisation

C'est au cours des quatre dernières décennies, dans l'univers des entreprises internationales, que la question des différences culturelles semble être plus ou moins considérée. Nombreuses sont les différentes mutations qui ont provoqué des tensions au niveau des relations interculturelles en milieu organisationnel : la prééminence de la communication, la relativité de l'espace-temps, la suprématie des réseaux technologiques, la mondialisation des besoins et des phénomènes. Elles placent conséquemment les compétences communicatives interculturelles au centre de la réflexion sur l'interculturalité. L'enjeu identitaire (Cohen-Emerique & Hohl, 2002 ; Cossette & Verhas, 1999) traverse la perspective « objet » et s'inscrit dans une perspective « sujet » repérée à travers le message émis et la manière dont il est transmis grâce au vocabulaire, à l'intonation, à l'usage des codes verbaux et non verbaux propres à une communauté, à l'accent, etc.

Même si la prise en compte de la dimension culturelle a tardé à se faire valoir dans les entreprises internationales dans lesquelles les dirigeants se complaisaient dans le déni ou la minimisation des différences culturelles, ces dirigeants ont pu admettre, souvent à leurs dépens, que les différences de cultures posent problème dans la conduite des affaires internationales.

Ces entreprises expatrient, dans plusieurs continents, leurs collaborateurs constamment confrontés à une diversité linguistique, à des schèmes culturels différents et à des représentations sociales qui concernent les uns et les autres. Au sein de ces multinationales, l'efficacité des équipes multiculturelles est fondée sur l'aptitude des membres, issus d'une culture donnée, à communiquer efficacement avec des collaborateurs d'origine culturelle différente. Même si ces équipes recourent majoritairement à une seule langue, le plus souvent l'anglais, les termes utilisés renvoient à des conceptions divergentes, amenant les acteurs à adopter des attitudes et des comportements sociolinguistiques. En effet, derrière le mot prononcé, la représentation mentale sera souvent celle de la culture d'origine du locuteur (Waxin & Barmeyer, 2008) qui se doit, de même que le récepteur du message, de gérer les aléas d'un tel déphasage (chocs culturels, préjugés, catégorisations et représentations sociales).

Cette exigence a impliqué la mise en place des formations interculturelles continues afin de former à l'humanisme du divers. Pourtant, plusieurs travaux appellent à s'inscrire dans une approche critique de la formation interculturelle (Clanet, 1990 ; Cohen-Emerique, 2011 ; Dervin, 2012) du fait de l'« approche dangereuse » de l'altérité et des rapports d'inégalité entre les cultures d'origine et les cultures d'accueil.

L'objectif de cette contribution est de questionner doublement les problématiques de contact culturel dans la formation interculturelle : d'une part analyser les préalables à une formation interculturelle efficace et, d'autre part, analyser les pratiques de formation du point de vue didactique en explorant les pratiques et les représentations du formateur dans la pertinence du dispositif de formation.

1. La formation interculturelle : de l'interculturel aux compétences interculturelles

La formation en communication interculturelle au sein des entreprises internationales nécessite de prendre en compte trois préalables : saisir ce que l'interculturel veut dire, sortir de l'emprise du culturalisme et viser le développement des compétences interculturelles.

1. Dépasser une vision statique de l'interculturel

L'interculturel est conçu moins comme le contact entre deux objets indépendants (culture de soi et culture de l'autre), mais plus en tant qu'interaction où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent (Brudermann & Aguilar, 2021 ; Ladmiral & Lipiansky, 1989, p. 10). Le champ conceptuel qui l'entoure, avec des notions telles qu'interculturalité, interculturalisation et interculturalisme, implique une volonté de se réapproprié une notion qui a été affadie (Blanchet & Coste, 2010) au point de ne

renvoyer qu'à une « connaissance de la culture nationale cible et de l'enseignement d'une langue » (Blanchet & Coste, 2010, p. 9).

L'explicitation de la nuance entre les notions différentes terminologies (voir figure.1) est importante étant donné que la posture à adopter dans la formation interculturelle appelle à saisir les différentes postures qui lui sont inhérentes.

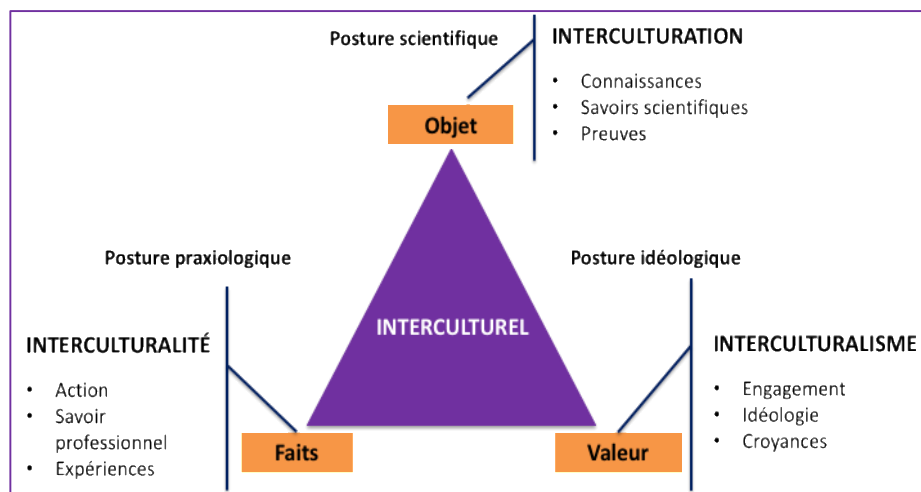


Figure.1 : galaxie conceptuelle de l'interculturel (inspirée de Denoux, 2016)

Les différentes déclinaisons de l'interculturel en interculturation, interculturalité et interculturalisme renvoient respectivement à la « perspective objet », à la « perspective fait » et à la « perspectives valeur ».

Interculturel d'objet ou interculturation : rend compte de l'interculturel comme construit scientifique et comme objet de recherche. La posture scientifique développe, par exemple, des recherches sur l'identité interculturelle, les stratégies identitaires, les compétences interculturelles, etc.

Interculturel de fait ou interculturalité : met en valeur une posture praxéologique de l'interculturalité. L'interculturel s'y trouve défini comme terrain de l'action et de son élaboration par l'expérience. La posture praxéologique produit, par exemple, la mise en place de dispositifs interculturels, cliniques, de formation, de recrutement, etc. et la réflexion professionnelle qui leur est associée.

Interculturel de valeur ou interculturalisme : se propose d'aborder l'interculturel à partir du prisme des valeurs (les idéaux, l'éthique, les valeurs associées à ces pratiques). Dans ce sens, la posture est idéologique et permet de définir l'interculturel comme symbole de valeurs, objet de croyance et d'engagement idéologique. La posture idéologique conduit, par exemple, à l'élaboration, à la défense et à la diffusion des idéologies interculturalistes.

À partir de cette taxonomie, l'interculturel dans la formation en communication destinée aux professionnels en mobilité internationale serait un interculturel de fait, d'objet et de valeurs. En revanche, la formation interculturelle doit se saisir de ces trois typologies afin de donner lieu aux compétences interculturelles.

Au niveau épistémologique, le qualificatif « interculturelle » que nous avons associé volontairement à cette formation n'est pas fortuit. L'interculturel dans la formation en communication destinée aux professionnels en mobilité internationale serait un interculturel de faits (actions, savoirs professionnels, expériences), d'objets (connaissances, savoirs scientifiques, preuves) et de valeurs (engagement, idéologies, croyances). La formation interculturelle nécessite conséquemment à la fois les postures praxéologiques, scientifiques et idéologiques dans sa perception et dans sa pratique. En

effet, pour maîtriser les enjeux liés à la diversité culturelle en milieu professionnel multiculturel, il est important de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoirs attitudeux. Le travail au niveau cognitif, émotionnel et comportemental ne serait envisageable sans un interculturel multiple où les perspectives objets, valeurs et faits ne soient prises en compte.

2. Échapper à l'emprise du culturalisme

L'approche culturaliste, sous-tendant le pluralisme culturel, suppose que tout comportement est en relation avec les cultures dont il fait partie y compris celui représentant certaines formes culturelles aberrantes (Abdallah-Preteille, 1990, p. 66). Cette forme de dogmatisme et d'aberration conduit à relancer le débat sur l'éthique interculturelle comme principe d'actions susceptibles de déterminer ce qu'il faut respecter et ce qu'il ne faut pas admettre au nom des respects des cultures. Toute la difficulté est de souligner l'empan entre les deux.

Si la notion de « relativité culturelle » (Porcher & Abdallah-Preteille, 1998, p. 21) suppose la confrontation et la communication comme mesures nécessaires pour accepter la diversité culturelle et l'égalité des cultures, en taisant les différences dans les cadres de référence des individus porteurs des cultures, cette notion ne manque pas de se faire sentir sous la forme d'une dénonciation d'un ordre culturel dominant dissimulé sous cette pseudo-transparence égalitariste (Denoux, 2016). Les questions interculturelles réduites à des questions culturelles ne peuvent qu'alimenter un processus de surestimation de l'appartenance culturelle dans l'interprétation et la gestion des conduites avec des risques de stigmatisation et de stéréotypie.

En effet, le culturalisme a longtemps freiné les approches interculturelles. Même s'il a permis de passer du rejet de l'autre à l'affirmation de soi, il continue encore et souvent de sévir dans les formations en communication interculturelle dans le domaine de la mobilité internationale professionnelle. Une formation qui évoque un autre pays ne rend pas nécessairement cette formation « interculturelle ». De même, l'international n'est pas toujours interculturel.

Dans ce cas, il paraît utile de mettre en garde contre quelques dérives, comme celles en relation avec l'approche culturaliste considérant toute différence comme une donnée biologique ou encore tomber dans le piège de l'ethnocentrisme qui ne permet pas d'accéder à une « neutralité culturelle ». Cette dernière n'est pas synonyme de négation de son identité culturelle, mais une reconnaissance maîtrisée qui conduit à mieux se connaître et à relativiser ses propres valeurs face à d'autres.

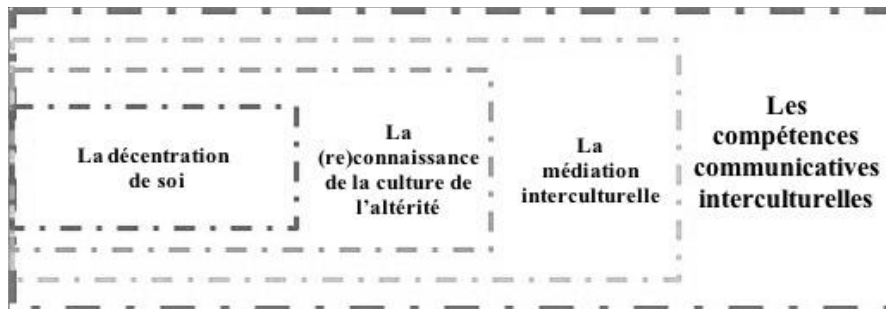
3. Se saisir des compétences interculturelles

La notion de « compétence interculturelle » est née dans le champ de l'anthropologie, en particulier à partir des travaux de Hall. L'intérêt pour la notion, aux États-Unis dans les années 1970, a suscité ensuite de nombreuses recherches, en Allemagne notamment. Après l'anthropologie, la notion a gagné les sciences de l'information et de la communication (où l'on parle de « compétence de communication interculturelle »), les sciences de l'éducation et la psychologie, avant d'intéresser les sciences de gestion (où l'on préfère le terme de « compétence interculturelle »).

Nonobstant, les articulations entre compétences interculturelles et formation d'adultes en milieu professionnel sont un objet d'étude encore en construction. L'examen épistémologique des compétences communicatives interculturelles dans les travaux sur la formation des adultes et dans ceux d'inspiration interculturelle montre la prolifération des définitions selon les disciplines. Les modélisations existantes se rapportent davantage à la littérature anglophone (Bennett, 1993 ; Chen & Starosta, 1986) et se raréfient dans les travaux francophones qui s'intéressent peu aux compétences interculturelles dans la formation des adultes, surtout dans le milieu professionnel. De plus, ces travaux sont consacrés davantage à l'intégration des immigrés (Abdallah-Preteille, 2003), à l'enseignement du français langue étrangère (Zarate, 1982 ; 1995 ; Mangiante, 2014) et, plus récemment, à la mobilité estudiantine (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008).

Face à cette complexité, nous concevons les CCI comme une compétence complexe (voire un ensemble de compétences) segmentée en trois micro-compétences imbriquées les unes dans les autres. La taxonomie retenue les décline en termes de décentration de soi, de (re)connaissance de la culture d'autrui et de médiation interculturelle, comme le montre la figure 1.

Figure 1 : la taxonomie des compétences interculturelles (source : Bezzari, 2021, p. 32)



- La décentration de soi renvoie à la prise de distance afin de faire émerger son propre cadre de référence en tant qu'individu porteur d'une culture et d'une sous-culture (nationale, religieuse, professionnelle, etc.).
- La (re)connaissance de la culture d'autrui permet de connaître le cadre de référence de l'Autre pour éviter les stéréotypes et les catégorisations à l'égard de l'étranger, liées à son origine ou à sa langue.
- La médiation interculturelle constitue un processus d'aide pour les collaborateurs au sein d'une équipe multiculturelle afin d'anticiper et de résoudre les conflits, le cas échéant. Elle relève des capacités à trouver, par le dialogue et l'échange, une aire commune de communication pour aboutir à un compromis global et acceptable pour tous.

2- Etat des lieux de la formation interculturelle en milieu professionnel

Malgré le manque de consolidation des études inhérentes à la formation interculturelle en milieu professionnel dans le domaine de la formation des adultes, les difficultés d'ordre culturel sur les terrains professionnels demeurent « un stimulant de la recherche même si celle-ci cède d'abord le pas à des pratiques de formation approximatives, mais commercialement appréciées » (Demorgon, 1996, p. 203).

La formation interculturelle dans le monde des organisations est assurée par des cabinets de formation à l'interculturel ou par des formateurs qui appartiennent aux entreprises. Ils offrent des formations, du coaching et du consulting aux personnels pour les préparer à leurs missions à l'étranger, ou encore à ceux qui travaillent dans ces mêmes entreprises au côté de personnes de cultures différentes. Or, plusieurs sources concordent pour affirmer que la formation, telle qu'elle est dispensée en milieu professionnel multiculturel, n'aide pas souvent les professionnels à dépasser plusieurs difficultés engendrées par les rencontres interculturelles. Leur point de vue est justifié par les quelques évaluations qui s'y reportent et qui s'avèrent décevantes. La formation interculturelle se base sur des objectifs et des contenus qui transmettent des messages entre la minimisation et la valorisation de la différence en partant du principe qu'une sensibilisation sur les spécificités culturelles d'un pays est la démarche indispensable à la compréhension et à l'ouverture sur l'altérité.

Pourtant, une formation interculturelle suppose l'élucidation des problèmes de communication, des déphasages que vivent les personnes dans les échanges interculturels qui les confrontent à une

diversité de langues ou d'appartenances. Or, pour répondre à des impératifs de vulgarisation, de transmission et d'opérationnalité rapide, on gomme parfois la complexité et le caractère dynamique du processus interculturel intersubjectif au risque de s'exposer aux recettes faciles et à leur lot de stéréotypes.

3. Méthodologie

L'objectif de cette recherche est d'explorer les représentations et les pratiques des formateurs interculturels dans la conduite d'un dispositif de formation interculturelle continue à l'adresse des cadres en mobilité internationale en France et au Maroc. Notre démarche d'analyse est celle qui met le professionnel au centre de la formation interculturelle avec ses représentations et ses pratiques au sein de la formation, où formateur et formé se confrontent à deux codes culturels vis-à-vis desquels ils vont avoir à se situer et à se reconstruire à travers des déplacements dans d'autres codes culturels.

Pour ce faire, nous sommes partie de deux constats :

C1 : Les représentations des formateurs de et dans la formation interculturelle influence l'ingénierie de formation interculturelle et ne permettent pas de contribuer au développement des compétences interculturelles des cadres en mobilité internationale

C2 : Les pratiques des formateurs interculturels ne sont pas souvent pertinentes quant au développement des compétences interculturelles.

Afin d'examiner les constats émis, nous avons eu recours à une enquête basée sur une méthodologie qualitative. Cette approche a permis de collecter respectivement les données au sein d'entreprises internationales et de cabinets de formation situés en France (Brest, Lorient, Paris, Rennes et Toulouse) et au Maroc (Casablanca, Marrakech, Rabat et Tanger). Au sein de ces structures professionnelles, nous avons mené l'enquête selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste, en sélectionnant des répondants au moyen de méthodes non aléatoires, étant donné les critères d'inclusion des informateurs.

La population à l'étude, constituée de formateurs interculturels au sein des entreprises ou dans des cabinets de formation, a été retenue essentiellement sur la base d'un seul critère d'inclusion, à savoir celui de dispenser des formations interculturelles. Le corpus de l'enquête se compose de dix formateurs interculturels. La cohorte en France se compose de 6 formateurs (4 hommes et 2 femmes) dont la tranche d'âge varie de 30 à plus de 60 ans, ayant un niveau d'études de bac+2 à bac+5. Au Maroc, l'échantillon se compose de 4 formateurs (3 hommes et une femme) dont la tranche d'âge est entre 30 et 70 ans et ayant un niveau d'étude entre Bac+2 et doctorat.

Le guide d'entretien semi-directif à l'adresse des formateurs interculturels a pour objectif de faire émerger la perception des formateurs quant à la formation interculturelle et, également, mettre en relief plusieurs prérogatives d'ordre pédagogique. Cet outil d'enquête se compose de cinq catégories de questions : généralités (définition de la formation interculturelle, son utilité, la formation de base du formateur), déroulement (objectifs, contenu, durée), besoins des apprenants, pédagogie (techniques d'animation) et évaluation.

Les résultats qui émanent de cette enquête ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique et thématique moyennant les logiciels NVivo pour l'analyse de contenu ainsi qu'une analyse artisanale.

4. Analyse et interprétation des résultats

À l'issue de l'analyse des données collectées, deux dimensions sont mises en exergue afin de vérifier les hypothèses émises : une dimension inhérente aux représentations et une dimension praxéologique.

4.1 Les représentations des formateurs interculturels quant à la formation

Le recours à des situations vécues lors de la formation est ce qui caractérise le plus souvent les définitions dans les propos des informateurs. La référence à la personne est fréquente comme dans ces exemples : « je peux lire quelque chose à propos de vous et ne jamais être vous, je peux apprendre des choses même quand je suis interactive avec les gens (...) j'ai besoin d'apprendre comment être flexible et ça, c'est la formation interculturelle qui donne ça » ; « on ne se soucie pas quand nous sommes avec des personnes avec le même référentiel culturel ». L'usage des pronoms personnels (moi, je, j'ai) ou l'englobant (on, nous) est très fréquent.

Les définitions prennent un ton à valeur subjectivante et témoignent de l'expérience personnelle des formateurs qui, voulant arriver à une meilleure compréhension entre des personnes dont les valeurs ne concordent pas, tentent de démystifier les expériences interculturelles.

De surcroît, leurs fonctions les incitent à un travail de questionnement, de réflexion sur soi, de prise de conscience de leurs propres représentations. Cette démarche serait bien plus importante, pour eux, que la connaissance des cultures pour accéder à la reconnaissance de l'Autre dans ses valeurs.

En effet, les formateurs interculturels se trouvent interpellés par certaines situations qui remettent en cause même leurs actions formatives comme en témoigne ce propos : « je me souviens qu'avant de partir au Brésil on a travaillé pendant six mois avec des cadres on les a formés à Lorient et on avait organisé une remise de diplôme, on avait une espèce de photos sur l'historique de manière humoristique et on avait appelé cette période grand circus le grand cirque et les Brésiliens m'ont pris à part pour me dire ils auraient bien aimé qu'on enlève ces photos-là parce que pour eux dans une remise de diplôme on ne fait pas d'humour c'est sérieux on rigole pas avec ça ».

Former à l'interculturel est perçu par les formateurs comme le respect du tout culturel afin d'assurer le vivre-ensemble « et c'est à partir de là que j'essaie de leur expliquer que les odeurs, l'olfactif est culturel et qu'effectivement le Maghrébin quand il sent également le Camembert il trouve ça dégoûtant (rire) et c'est quelque chose de culturel, pour comprendre l'autre, il faut l'approcher de tous les côtés que ce soit culturel, religieux ». Or, cette stratégie ne relève pas souvent de l'interculturalité qui impose plus qu'un vivre ensemble ou un multiculturalisme. La flexibilité est certes une compétence primordiale permettant d'identifier les enjeux de l'interaction dans un milieu de relations professionnelles entre des personnes d'enracinements culturels différents, mais la médiation du formateur se trouve confuse à la fois par le manque d'assimilation de ce que sont l'interculturalité et la multiculturalité.

Cette même médiation nécessite un effort de décentration de soi en tant que médiateur comme dans ce cas d'figure « le Français qui vous dit j'ai besoin d'envoyer quelqu'un au Maroc et vous avez le Marocain qui dit oui je veux travailler dans cette entreprise, vous devez travailler au milieu et ne participer ni à une part ni à une autre » et en ayant recouru à des expressions « avoir assez de recul » ou verbe « accommoder ». Moyennant ce vocabulaire, l'informateur met en garde contre l'influence de l'identité culturelle du formateur en tant que médiateur interculturel sur la perception de sa propre culture sur celles de ses apprenants. En vertu d'un respect absolu de sa présumée identité culturelle, le formateur pourrait bloquer tout autant la communication que réduire l'Autre à soi en niant les différences au nom d'une universalité homogénéisante, ou encore de tomber dans le piège, ne serait-ce que de manière implicite, d'un rapport de domination d'une culture sur une autre. Or, la

médiation postule l'existence d'une « distance culturelle » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 62) et donc la nécessité de réduire cette distance.

4.2 Les pratiques des formateurs interculturels et le développement des compétences interculturelles

Aux enjeux que traversent les compétences interculturelles s'ajoutent des questionnements spécifiques liés à leur compréhension. L'enquête auprès des formateurs interculturels montre que dans la formation « l'objectif majeur est d'aboutir à une liste de conseils que les participants établissent par eux-mêmes », en mettant l'accent sur des aspects pratiques comme « dire merci dans la langue du pays d'accueil », « trouver un logement », « ouvrir un compte bancaire », etc.

Dès lors, l'interculturel se trouve simplifié à des réponses toutes faites qui concernent des aspects de la vie quotidienne. Ainsi, pour répondre à des impératifs de vulgarisation, de transmission et d'opérationnalité, on gomme parfois la complexité et le caractère dynamique du processus de l'interculturel intersubjectif au risque de s'exposer aux recettes faciles et à leur lot de stéréotypes. Or, si le professionnel n'est pas mis au centre de la formation interculturelle, avec ses doutes et ses incompréhensions, où formateur et formé sont confrontés à deux codes culturels vis-à-vis desquels ils vont avoir à se situer et à se reconstruire à travers des déplacements dans d'autres codes culturels, le transfert des compétences interculturelles ne peut être assuré. L'un des formateurs propose comme exemple le cas des cadres qui se mobilisent dans plusieurs contextes pendant leurs exercices : « la difficulté c'est que le contexte malaisien est l'opposé du contexte brésilien. C'est-à-dire que ce qui est un atout pour le Brésil devenait presque un handicap pour la Malaisie. Donc on leur demande de déconstruire un comportement d'un côté, mais de le rebâtir dans un autre. Le risque c'est qu'on a des personnes expatriées pendant deux ans au Brésil et (qui) s'expatrient après en Malaisie ; il va falloir qu'ils intègrent fortement que tout ce qu'ils ont appris au Brésil ne marchera pas en Malaisie ».

Le manque de développement des compétences interculturelles provient a minima de deux facteurs :

La durée de la formation : les résultats des données inhérentes à cette variable montrent que le temps réservé à la formation, du point de vue des formateurs, est « d'une journée, rarement plus », « une journée de six heures », « une journée étalée sur le matin et l'après-midi ». La courte durée de la formation imposée par l'entreprise nécessite la réadaptation du contenu et des modalités d'animation prévues dans le cadre de sa didactique afin de répondre à des objectifs pédagogiques revus à la baisse. Ceci affecte jusqu'au lexique réservé à l'appellation de cette formation, de la part des formateurs qui utilisent dans leurs propos « sensibilisation », « intervention », « intervention-éveil », « formation-conférence ».

Les objectifs et les besoins : l'offre formative au sein des entreprises internationales n'obéit pas toujours à des besoins clairs. Les besoins « sont rarement définis par l'entreprise ou alors vaguement », ni par les responsables de formation au sein des structures internationales, « parce que même les demandeurs ne connaissent pas l'interculturel comme spécificité ». Ce sont les formateurs qui recourent à des techniques comme le questionnaire ou l'entretien par téléphone, même si certains confondent la commande de l'entreprise et les besoins des apprenants : « ça dépend de la demande », « des fois on propose un contenu, des fois c'est une demande spécifique ». Néanmoins, les objectifs de la formation ne sont pas définis par le formateur, mais sont, au contraire, déclinés en thèmes de formation relativement standardisés, tels que : « accueil du public en situation interculturelle », « comment travailler avec un interprète » ou « religion/laïcité et pratiques professionnelles », à titre d'exemple.

4.3 La posture des formateurs interculturels en milieu international

Le dispositif de formation interculturelle offert aux cadres comporte des thématiques variées. Sur le plan fonctionnel, il est plutôt axé sur une approche « pratico-pratique » que sur une approche « communicationnelle ». Les définitions des formateurs prenant part à l'enquête quant au sens de la formation interculturelle puisent leurs sens dans la culture organisationnelle et dans l'action et moins dans la communication et dans les rencontres interculturelles : « (cela) permet aux salariés de travailler de manière harmonieuse », « ça permet de comprendre l'autre avec qui on travaille », « ça devient un outil de travail, sinon des erreurs risquent de se produire et de coûter cher aux entreprises », « adapter les méthodes de travail selon la culture des personnes ». Nous relevons que ces définitions issues des verbatim penchent plus vers le domaine professionnel que vers une dimension culturelle. Toutefois, si l'apprenant change de contexte, il peut se retrouver face à un nouveau « choc culturel » parce qu'il n'est pas muni d'un cadre plus élargi de connaissances et de comportements interculturels.

Ensuite, considérée à la base comme une « sensibilisation » à la culture de l'Autre ou une « information » sur la culture de l'altérité, la formation devient un outil de « bricolage » pour les entreprises et pour les formateurs. Les analyses de données collectées auprès des formateurs font état d'un contenu qui porte moins sur la culture d'origine « de soi » ou « de nous », au détriment de plusieurs références à « l'étranger », « l'autre », « eux ». Cet « autre » est associé à plusieurs verbes : « mieux comprendre », « mieux appréhender », « mieux connaître », pour montrer qu'il est « un objet à saisir et comme posant problème de par son manque d'intégration par rapport à ceux qui sont déjà-là » (Colin & Muller, 1996, p. 2). Or, « avant tout, il faut acquérir la pratique de la décentration de soi (...) comme prise de conscience et de destruction des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989, p. 363).

De même, le contenu de la formation se caractérise par une quasi-absence de l'environnement d'origine par rapport à une nébuleuse caractérisation de l'environnement d'accueil. Rares sont les cas où le pays d'origine de l'entreprise est évoqué et, le cas échéant, le propos est relativement tempéré : il ne peut s'agir par exemple que de « la vision d'un français ». En revanche, les représentations quant au contexte de l'altérité sont marquées par des classifications déterminantes, mais aussi totalisantes « les Mallais sont très accueillants, voire tactiles », « je me base également sur le discours de certains hommes politiques et je prends toujours l'exemple flagrant des années quatre-vingt euh quand Jacques Chirac était maire de Paris quand il a parlé des odeurs et effectivement on discute avec les gens c'est quoi les odeurs ? Qu'est-ce qui dérange comme odeur des repas maghrébins ou africains ? ». Elles sont traduites également par une logique différente avec des attributions ethniques « c'est très particulier, en Malaisie, c'est un mix de plusieurs choses, ce n'est pas seulement une religion voire une culture » ou nationales, comme « la nature du client brésilien ». L'on relève ainsi des configurations de représentations au niveau « macro » qui tendent à considérer une société comme un ensemble « particulier ». Ceci revient à confirmer que les discours comportent des formes cachées d'incompréhension (« un mix de plusieurs choses ») voire d'appréhension (« on me dit : attention ! ») pour qualifier la caractéristique « dangereux » de certaines situations de contact dans des pays d'accueil. Il s'ensuit une focalisation particulière sur des contextes donnés « la culture marocaine, tsigane, maghrébine, des cultures des Pays de l'Est », etc. qui ne permettent pas de construire une compétence interculturelle globale.

Enfin, la formation du formateur ne s'inscrit que rarement dans la communication interculturelle ou dans d'autres disciplines comme la didactique des langues et des cultures et moins encore dans l'ingénierie de formation. La formation initiale des interviewés impliqués dans cette étude relève de plusieurs spécialités (langue française, langue chinoise, technique, ingénierie de formation, psychologie interculturelle, intelligence économique). La formation continue des informateurs (sauf dans le cas d'une seule formatrice) se caractérise par son aspect informel (9 informateurs ont appris

« sur le tas ») : « ma famille était installée au Maroc pendant vingt ans », « grâce aux voyages », « je suis multiculturelle, j'ai vécu en Italie, je parle français, je travaille pratiquement cent pour cent en Allemagne, j'ai voyagé un peu partout » et plus rarement formel. Il s'ensuit que la majorité des intervenants en formation interculturelle, dans le cadre de l'enquête, n'ont pas été formés dans cette spécialité comme le témoigne ce propos : « On n'a pas été formé à l'interculturel proprement dit ; moi dans mon cas, c'est ma formation universitaire qui m'a permis d'aborder cette question-là » ; « autrement il n'y a pas eu de formation directe au sein de l'entreprise ou du centre de formation (...) c'est plutôt une formation sur le tas, un apprentissage sur le terrain » ; « j'ai une maîtrise en philosophie, master en intelligence économique puis autoformation en interculturelité ».

Or, sans apports ni méthodologiques ni conceptuels, les formateurs interculturels ont fait l'objet de plusieurs critiques dans le peu d'études qui leur sont consacrées, les qualifiant parfois de « fonctionnaires de l'altérité » (Dahlén, 1997, p. 57) ou de « faux experts de la diversité » (Mutabazi & Pierre, 2008, p. 136). Plusieurs erreurs en découlent dans la formation telles que la référence à des travaux « culturalistes » qui réduisent les cultures à des espaces géographiques (Dervin, 2012).

En mettant l'accent sur le dispositif, il est question de reconnaître que la formation portant sur l'interculturalité n'est pas uniquement une question de contenu, mais aussi de durée, de méthodes, d'outils didactiques et d'évaluation. Ces éléments sont à prendre en considération dans tous les contextes de formation et dans le déploiement plus large du dispositif de la formation. Pour le moment, l'écueil inhérent à la formation du formateur et à celle du responsable de formation empêche une prise en compte pertinente de ces différents souscripteurs dans une approche globale de l'interculturalité en formation continue professionnelle.

Conclusion

Au moment où l'interculturel se trouve (ré)approprié dans des formations interculturelles dans les milieux professionnels marqués par la diversité culturelle, il convient d'analyser les représentations des formateurs à l'égard de la formation de la formation.

Tout en reprenant les principes de médiation d'un dispositif interculturel dans le développement des compétences interculturelles, nous avons interrogé la composante psychosociale du dispositif en donnant le primat au sujet social qu'est le formateur interculturel. En tant que maillon important dans l'ingénierie de formation interculturelle, nous avons supposé que ses représentations ont un rôle à jouer dans la conduite de la formation et dans la perception du développement des compétences interculturelles.

Les résultats montrent que les formateurs interculturels se représentent la formation en communication interculturelle comme une sensibilisation avant tout à la culture de l'altérité étrangère. Cette représentation émane de la difficulté à mobiliser les trois postures de l'interculturel à savoir l'interculturalisation (connaissances sur les cultures y compris la culture de soi, savoirs scientifiques), l'interculturalisme (valeurs et éthiques) et l'interculturalité (expériences, actions et savoirs professionnels). Cette insuffisance renvoie au manque de formation du formateur lui-même en communication interculturelle. Il s'ensuit des pratiques mitigées qui relèvent approximativement de la posture de l'interculturel de fait ou d'interculturalité. Nous les qualifions d'approximatives, car les formateurs font appel souvent à leurs expériences personnelles dans les situations de contact multiculturel et n'intègrent que peu des problématiques de communication et des simulations de ces problématiques en milieu professionnel. Force est de constater que les pratiques de formation mettant à jour les enjeux de la communication interculturelle sont considérées souvent de manière implicite alors que c'est au travers des interactions communicatives que se concrétise la relation interculturelle. Aussi, peut-on rejoindre l'intégration de Dacheux (1999) « la communication point aveugle de l'interculturel ? » pour la reformuler autrement « la communication interculturelle point aveugle des dispositifs de formation ? ».

Il en découle que le développement de la compétence interculturelle n'est pas recherché et ne figure pas parmi les objectifs de formation mis en place par les formateurs (d'aucun ne citent la compétence interculturelle dans ses propos).

Les représentations des formateurs interculturels à l'égard de la formation interculturelle méritent d'être identifiées, analysées et surtout déconstruites au risque de voir l'interculturel stéréotypé et affadi en le réduisant à une extériorité géographique et linguistique. Il convient donc d'aborder l'interculturalité comme une dimension de la communication avant tout ; dimension qui permet de mettre en exergue le processus de co-construction et de négociation de sens au cœur même des dispositifs de formation.

Références

Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *Éducation interculturelle*. Paris : PUF

Bezzari, S. (2021). *Pour une théorisation de la formation interculturelle en contexte international. Transfert des compétences, enjeux et perspectives*. Habilitation à Diriger des Recherches. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Université Ibn Zohr. Agadir

Blanchet, P. Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan

Brudermann, C. Aguilar, J. (2021). Définir « interculturel » à l'aune d'un corpus en SHS. *Mélanges CRAPEL*, n°42-2, 5-34

Camilleri, C. Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan

Chen, G-M. Starosta, Y-J. (1986). Intercultural Communication Competence: a Synthesis. In B-B, Burleson (dir.). *Communication Yearbook*. Vol. 19 (pp. 353-383). Thousand Oaks CA: Sage.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail

Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et Pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP

Cohen-Emerique, M. Hohl, J. (2002). Menace à l'identité chez les professionnels en situation interculturelle. In Sabatier, C. Malewska-Peyre, H. Tanon, F (dir.), *Identité altérité et acculturation* (pp. 199-228). Paris : L'Harmattan.

Colin, L. Muller, B. (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos

Cossette, M-N, Verhas, M. (1999). Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*. Vol. 25. <http://id.erudit.org/ideerudit/032003ar>

Dacheux, E. (1999). La communication : point aveugle de l'interculturel ? ». *Bulletin de l'ARIC*, n°31, 1-3

Dahlén, T. (1997). *Among the Interculturalists an Emergent Profession and its Packaging of Knowledge*. Stockholm: Stockholm University

- Demorgon, J. (1996). L'interculturel de la mondialisation : perspectives théoriques et pratiques de formation. In. Colin, L. Muller, B. *La pédagogie des rencontres interculturelles* (pp. 198-225). Paris : Anthropos
- Denoux, P. (2016). Pour en finir avec l'interculturel polymorphe. L'interculturalité un concept générique. In. Chakroun, G. *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité*. Paris : l'Harmattan
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. L'Harmattan : Paris
- Gohard-Radenkovic, A. Murphy, E. (2008). Mobilités et parcours. In Zarate, G. Lévy, D. Kramsh, C (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 127-134). Paris : Éditions des Archives Contemporaines
- Ladmiral, J-R. Lipiansky, E-M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand-Collin
- Mangiante, J-M (2014). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? In Meunier, O (dir.). *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 121-132). Artois : Artois Presses Université
- Mutabazi, E. Pierre, P. (2008). *Pour un management interculturel : de la diversité à la reconnaissance des entreprises*. Paris : L'Harmattan
- Porcher, L. Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Ethique de la diversité en éducation*. Paris : PUF
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-Érudition
- Zarate, G. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le Français dans le Monde*, n°170, 28-32
- Waxin, M-F. Barmeyer, C. (2008). *Gestion internationale des Ressources Humaines*. Liaisons : Paris

Entrelacement de la communication et de la culture : conséquences mutuelles dans la littérature

Oifâa MTAFI

Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc
Laboratoire Sciences du langage, Art, Littérature, Education et Culture (SCALEC)
o.mtafi@umi.ac.ma

Résumé

Avec l'émergence de nouveaux genres littéraires et l'amélioration de la diffusion des œuvres littéraires, une démocratisation de l'accès à des connaissances jadis réservées à une élite culturelle est observée. Parallèlement, la communication, omniprésente et complexe dans ses manifestations, notamment dans le domaine littéraire, est perçue comme une activité fondamentalement humaine. Dans ce paysage, l'écart entre la littérature et la communication semble de plus en plus mince, voire inexistant. Grâce à ces deux vecteurs, les individus ont désormais la capacité d'explorer et de comprendre d'autres cultures et modes de vie, enrichissant ainsi leur propre perspective, même si ces cultures peuvent différer grandement entre elles. Aussi, comment l'influence des écrivains peut-elle soit enrichir, soit entraver cette découverte interculturelle ? Dans ce contexte, les auteurs jouent un rôle crucial, car la communication qu'ils établissent à travers leurs textes littéraires a un impact direct sur leurs lecteurs, soulignant ainsi leur responsabilité dans la promotion d'une compréhension interculturelle authentique et nuancée.

Mots clés : Communication, littérature, culture, altérité, identité.

Abstract

With the emergence of new literary genres and the improvement in the dissemination of literary works, a democratization of access to knowledge formerly reserved for a cultural elite is observed. At the same time, communication, omnipresent and complex in its manifestations, particularly in the literary domain, is perceived as a fundamentally human activity. In this landscape, the gap between literature and communication seems increasingly thin, if not non-existent. Through these two vectors, individuals now have the ability to explore and understand other cultures and lifestyles, thereby enriching their own perspective, even though these cultures may differ greatly from each other. Also, how can the influence of writers either enrich or hinder this intercultural discovery? In this context, authors play a crucial role, as the communication they establish through their literary texts has a direct impact on their readers, thus underscoring their responsibility in promoting authentic and nuanced intercultural understanding.

Keywords: Communication, literature, culture, otherness, identity.

Introduction

La littérature offre une occasion exceptionnelle d'entrer en contact avec des cultures différentes de la nôtre. Les livres nous permettent fréquemment de découvrir les valeurs, les convictions et les vécus des individus issus d'autres horizons culturels, ce qui peut être à la fois enrichissant et éducatif pour les lecteurs. De surcroît, la lecture littéraire peut aussi familiariser les gens avec d'autres langues et méthodes de communication, ainsi que les plonger dans des univers imaginaires qui leur sont inconnus. La question qui se pose dès lors est la suivante : Comment l'influence des écrivains peut-elle soit enrichir, soit entraver cette découverte interculturelle ?

En l'occurrence, cet article met en exergue le fait que les œuvres littéraires possèdent un pouvoir considérable, capable d'élargir la vision du monde des lecteurs, de les sensibiliser à la diversité des points de vue et de les guider vers une meilleure appréciation de la complexité et de la diversité des cultures qui diffèrent de la leur.

I. La littérature : un lien entre les cultures et un moyen d'ouverture à la communication

La littérature joue un rôle essentiel comme moyen de communication pour explorer une culture différente. Ainsi, en se plongeant dans les œuvres littéraires d'un pays ou d'une culture étrangère, il devient plus facile de saisir les valeurs, les croyances, les modes de vie et les expériences des individus qui en font partie. De cette manière, en dépeignant des personnages et des situations riches et nuancées, la littérature permet d'éviter les généralisations et les simplifications excessives concernant d'autres cultures. Effectivement, la littérature sert de canal permettant aux auteurs de divers pays et cultures de se relier entre eux. De cette manière, les écrivains ont la possibilité de partager leurs expériences et leurs points de vue à travers leurs œuvres, favorisant ainsi la création de liens entre les cultures et encourageant une meilleure compréhension mutuelle.

En l'occurrence, la littérature peut servir de moyen pour entrer dans une culture différente de la sienne en évoquant des mondes lointains et étrangers. Cela peut se faire à travers la description de contextes historiques ou géographiques différents, de valeurs culturelles différentes, de croyances et de traditions différentes, et de langues différentes (Appiah, 2006). De ce fait, en se plongeant dans des œuvres littéraires issues de cultures diverses, les lecteurs peuvent approfondir leur compréhension des cultures qui diffèrent de la leur. La portée informative de ces œuvres est considérable, car elles peuvent fournir des éclairages précieux sur les cultures, les sociétés et les personnes qu'elles décrivent. Par exemple, les écrivains francophones peuvent offrir un regard unique sur la culture et la société francophones, ainsi que sur les vécus de ceux qui y résident. De la même manière, les auteurs de littérature étrangère peuvent proposer une perspective singulière sur leur propre culture, ainsi que sur les dynamiques et les interactions entre cultures variées. Ainsi, la littérature agit comme un lien entre les cultures, permettant aux lecteurs de mieux saisir autrui et de s'ouvrir à la richesse de la diversité culturelle.

De plus, la littérature a le pouvoir d'inciter les lecteurs à remettre en question leurs propres perceptions identitaires et à adopter de nouvelles perspectives, comme le démontre le roman "*Le premier qui pleure a perdu*" d'Alexie publié en 2008, lequel illustre diverses approches pour questionner les conceptions identitaires et adopter de nouveaux points de vue à travers la littérature. En explorant des cultures différentes de la leur, les lecteurs peuvent approfondir leur compréhension de leur propre identité et de la façon dont elle est influencée par les cultures avec lesquelles elles interagissent. Dans cette optique, les autobiographies d'écrivains qui détaillent leur propre culture offrent une perspective inédite sur la construction et l'expérience de l'identité culturelle. Ces œuvres permettent aux lecteurs de saisir les liens entre leur culture d'origine et leur identité personnelle, ainsi que de mettre en lumière les différences et les similarités avec d'autres cultures.

En outre, la littérature a le potentiel d'encourager les lecteurs à transcender leur propre culture et à établir des liens avec autrui. Les œuvres littéraires présentent des perspectives alternatives et des points de vue variés, incitant ainsi les lecteurs à remettre en question leurs préconceptions et à adopter de nouvelles façons de voir le monde. Par conséquent, la littérature facilite l'émergence d'une compréhension plus nuancée et plus ouverte de leur propre identité et de ses interactions avec d'autres cultures. En accueillant la diversité culturelle, les lecteurs s'exposent à de nouvelles expériences et à des perspectives différentes, ce qui est censé enrichir leur existence et leur offrir une meilleure compréhension du monde qui les entoure (Elrick, 2007).

En somme, la littérature est un puissant moyen de communication qui permet à chacun de découvrir et de comprendre d'autres cultures. Elle aide à franchir les obstacles linguistiques et culturels, incitant toute personne à adopter de nouvelles perspectives sur le monde qui l'entoure.

II. Impacts sociaux et culturels de la littérature

La littérature constitue un outil puissant pour sensibiliser aux défis sociaux et culturels auxquels sont confrontés les personnes et les groupes, dans la mesure où les auteurs ont la capacité d'utiliser la littérature afin de mettre en évidence les difficultés liées à la race, au genre, à la classe sociale, à la religion et à la culture, entre autres.

Aussi, en mettant en scène des personnages et des situations à la fois complexes et nuancées, la littérature permet aux lecteurs d'appréhender les enjeux sociaux et culturels de façon plus profonde. Elle offre, ainsi, à ces derniers l'opportunité de s'immerger dans des expériences et des points de vue différents des leurs, les incitant ainsi à dépasser leur propre perspective et à cultiver une empathie accrue envers autrui.

De surcroît, la littérature favorise le dialogue interculturel en soulignant à la fois les similitudes et les divergences entre les cultures. Autrement dit, en mettant en scène des personnages et des situations illustrant des expériences universelles, la littérature permet aux lecteurs d'établir des liens avec des individus issus de cultures variées. Par conséquent, la compétence culturelle est perçue comme étant « *le cœur même de la compétence en communication* » (Boyer, 334).

Par ailleurs, la littérature joue un rôle dans la conservation et la célébration des cultures et des traditions. En effet, en soulignant les pratiques culturelles, les croyances et les récits, la littérature transmet des valeurs et des savoirs d'une génération à l'autre, participant ainsi à la sauvegarde de la diversité culturelle. Dans ce contexte, la littérature, bien plus qu'un simple divertissement, joue un rôle fondamental dans la société en tant qu'outil de prise de conscience, de compréhension des enjeux sociaux et culturels, de promotion du dialogue interculturel, et de préservation de la diversité culturelle. Ainsi, elle offre un miroir reflétant les réalités et les complexités du monde, tout en permettant à tout un chacun d'explorer des perspectives et des expériences qui peuvent être différentes pour les uns comme pour les autres.

En l'occurrence, la littérature sensibilise aux enjeux sociaux et culturels en abordant des thèmes variés comme la discrimination, l'injustice, l'inégalité, la pauvreté, l'oppression et la diversité culturelle. Ces œuvres littéraires permettent aux lecteurs de saisir les défis auxquels font face les personnes et les communautés, offrant ainsi une perspective différente pour mieux comprendre le monde et ses réalités diverses. Effectivement, la littérature facilite la reconnaissance des similitudes et des différences entre notre propre culture et celles que nous explorons. Comme le souligne Tijjini, 2019, « *la culture n'est pas figée, mais dynamique et active. Elle n'est pas une chose fixe à l'extérieur de la personne, mais elle est intérieure et liée à son voyage et à ses rencontres* » (p. 79). Autrement dit, la culture est dynamique et active, elle évolue avec le temps, les expériences et les rencontres individuelles. Ainsi, la littérature offre une fenêtre sur cette dynamique culturelle, permettant aux lecteurs de mieux comprendre les nuances et les complexités des diverses cultures et de leur propre identité culturelle en constante évolution.

En plus, la littérature agit comme un catalyseur pour le changement social et culturel sans la mesure où en inspirant et en motivant les lecteurs, elle les incite à s'engager activement dans des causes sociales et culturelles. Elle encourage également la promotion de changements politiques et stimule la recherche de solutions créatives et innovantes aux défis sociaux et culturels auxquels chacun est confronté. Ainsi, la littérature ne se contente pas de refléter la réalité, elle participe également à sa transformation.

Les œuvres littéraires contribuent également à la préservation des cultures et des traditions en danger. En les mettant en valeur et en les présentant à un public plus large, la littérature aide à sensibiliser aux enjeux sociaux et culturels, tout en promouvant la diversité culturelle ; c'est pourquoi elle joue un rôle essentiel dans la préservation et la valorisation du patrimoine culturel, permettant ainsi de transmettre aux générations futures les richesses et les spécificités de différentes cultures à travers le monde. Dans cette optique :

On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat, ses emblèmes. Avoir cette relation positive se réalise par une maîtrise de son identité d'origine, tout en intégrant l'autre comme élément constitutif de cette dernière. L'objectif serait donc de nouer des rapports d'échange, de partage, de respect et d'égalité avec l'autre. (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, 163).

Dans les contextes pluri et multiculturels, la littérature revêt une importance cruciale pour vivre et comprendre la diversité culturelle. En lisant des œuvres littéraires qui reflètent la pluralité des cultures, les lecteurs ont l'opportunité d'apprendre et de s'enrichir des spécificités culturelles des autres. Parallèlement, ces lectures les amènent également à réfléchir sur leur propre identité et leur positionnement dans un monde de plus en plus diversifié. Dans ce sens, la littérature facilite les recompositions identitaires multiples et contribue à forger une compréhension plus nuancée et inclusive de la complexité culturelle contemporaine.

En l'occurrence, la littérature joue un rôle clé dans la promotion de la compréhension interculturelle, en encourageant l'ouverture d'esprit et la tolérance. L'exploration d'autres cultures à travers la lecture permet à chacun de développer son empathie et sa capacité à se mettre à la place de l'Autre. Cette expérience enrichissante peut contribuer à renforcer les liens entre les personnes et les communautés, favorisant ainsi un dialogue plus constructif et une coexistence harmonieuse dans une société de plus en plus diversifiée. Dans cette perspective, Abdallah-Pretceille, 2003, précise que :

le plus important n'est pas de se focaliser sur la façon dont « la culture détermine les comportements, mais d'analyser la manière dont l'individu utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s'exprimer verbalement, corporellement, socialement personnellement. (pp. 20-21).

De surcroît, la littérature offre une plateforme précieuse pour briser les barrières culturelles et encourager un dialogue constructif entre les personnes de diverses origines. En jouant ce rôle de médiateur, elle contribue activement à la promotion de la diversité culturelle et à la construction d'une société plus juste et inclusive. Par sa capacité à éveiller les consciences, à susciter l'empathie et à stimuler la réflexion critique, la littérature joue un rôle essentiel dans la consolidation des valeurs d'ouverture, de respect et d'harmonie au sein de nos sociétés plurielles.

D'autre part, la création littéraire constitue un témoignage authentique et précieux du passage des cultures dans le sens où elle reflète fidèlement les valeurs, les traditions et les croyances d'une société à un moment donné de son histoire. En étudiant ces œuvres, chaque personne a l'opportunité de comprendre comment les cultures ont évolué au fil du temps, comment les idées ont progressé et comment les perspectives ont été modifiées. Ainsi, la littérature offre une fenêtre sur le passé, permettant de mieux appréhender les transformations culturelles et intellectuelles qui ont façonné les nouvelles sociétés contemporaines.

En bref, à travers les œuvres littéraires des auteurs issus de différentes cultures, leurs expériences, perspectives et valeurs sont mis en lumière. Cela offre une occasion unique de mieux saisir et d'apprécier leur univers culturel. Dans cette perspective, la littérature joue un rôle crucial pour approfondir la compréhension des cultures passées et présentes. De plus, elle favorise le développement de l'empathie et de la compréhension envers les autres cultures, renforçant ainsi les liens humains et la richesse de la diversité culturelle qui enrichit le monde.

III. Interrelation dynamique et interculturelle entre la communication et la littérature

La littérature agit comme une passerelle vers la découverte et la compréhension des cultures étrangères, permettant aux lecteurs d'explorer des univers qui leur sont initialement inconnus. En plongeant dans les œuvres littéraires issues d'autres cultures, les lecteurs ont l'opportunité d'entrer en contact avec des modes de vie variés, des valeurs distinctes et des façons de penser qui diffèrent de leur propre cadre de référence.

En l'occurrence, chaque œuvre littéraire est le reflet d'une époque, d'un contexte et d'une expérience spécifiques, offrant ainsi une fenêtre sur les nuances et les subtilités d'une culture donnée. Les personnages, les intrigues et les thèmes abordés dans ces œuvres permettent aux lecteurs de se familiariser avec les réalités sociales, historiques et philosophiques qui façonnent ces cultures. Cette immersion littéraire favorise ainsi une prise de conscience de la diversité et de la richesse des expressions humaines à travers le monde.

De plus, en s'ouvrant à l'altérité à travers la lecture, les lecteurs développent une sensibilité interculturelle, une capacité à appréhender et à valoriser les différences, tout en reconnaissant les traits communs qui nous unissent en tant qu'êtres humains. Cette expérience littéraire enrichissante contribue à élargir les horizons intellectuels et émotionnels des personnes, les incitant à adopter une perspective plus nuancée et inclusive sur la complexité du monde contemporain. Ainsi, la littérature joue un rôle essentiel dans la promotion du dialogue interculturel et dans la construction d'un monde plus ouvert, respectueux et harmonieux.

En outre, la communication et la littérature entretiennent une interaction constante qui génère des répercussions significatives sur la culture (Roudinesco, 2014). Ces deux domaines sont étroitement intriqués, agissant comme des vecteurs puissants pour la transmission et la diffusion des idées, des valeurs, des récits et des traditions à travers les générations.

La littérature, en tant que forme d'expression culturelle, joue un rôle crucial dans la préservation et la diffusion du patrimoine culturel. Elle est un véhicule privilégié pour transmettre les connaissances, les expériences et les visions du monde qui caractérisent une société ou une époque donnée. En explorant divers thèmes et en mettant en scène une variété de personnages et de situations, la littérature offre un miroir à la société, reflétant ses aspirations, ses préoccupations et ses contradictions.

Par ailleurs, la littérature a le pouvoir d'influencer la culture de multiples manières. Elle peut servir de catalyseur pour inspirer des changements sociaux et politiques, en éveillant les consciences et en mobilisant l'opinion publique autour de questions cruciales. En mettant en lumière des problématiques contemporaines et en proposant des perspectives diversifiées, la littérature encourage le débat, stimule la réflexion critique et contribue à l'éducation civique et culturelle des individus.

Les auteurs, à travers leurs œuvres, exploitent souvent la littérature comme un outil d'expression et d'engagement. Ils utilisent leur art pour exprimer leurs points de vue sur des enjeux sociopolitiques majeurs, pour dénoncer les injustices et pour proposer des solutions novatrices aux défis auxquels fait face la société. En ce sens, la littérature se positionne comme un acteur essentiel du dialogue démocratique, favorisant la diversité des opinions et la libre circulation des idées au sein de l'espace public. Par conséquent, la communication et la littérature sont indissociables et exercent une influence profonde sur la culture. Par leur capacité à informer, à éduquer, à inspirer et à mobiliser, elles contribuent activement à façonner les dynamiques culturelles, à nourrir l'imaginaire collectif et à enrichir le tissu social en favorisant la compréhension mutuelle et le respect de la diversité.

En retour, la culture exerce une influence significative sur la littérature. Les écrivains sont fréquemment façonnés par leur environnement culturel et leurs expériences personnelles, qui deviennent des sources d'inspiration essentielles pour leur travail créatif. Ils puisent souvent dans les

traditions, les histoires et les valeurs de leur communauté pour élaborer des œuvres qui capturent l'essence et l'identité culturelle de leur société. Ainsi, la littérature devient le reflet des dynamiques culturelles, des aspirations collectives et des spécificités linguistiques et esthétiques d'une culture donnée.

En somme, la communication et la littérature entretiennent une relation dynamique et interdépendante. La littérature n'est pas seulement un reflet passif de la culture et de la société, mais elle est également influencée par elles (Miller, 2019). Les œuvres littéraires ont la capacité d'exercer une influence sur la culture et la société, tout en étant elles-mêmes influencées par ces mêmes éléments. Cette interaction réciproque engendre des répercussions culturelles significatives qui façonnent notre compréhension et notre perception du monde qui nous entoure de manière durable. Ainsi, la littérature agit comme un prisme à travers lequel les dynamiques culturelles et sociales sont réfractées, contribuant à enrichir notre connaissance et notre interprétation de la complexité du monde contemporain.

Aussi, la communication et la littérature entretiennent une relation intrinsèque et jouent un rôle crucial dans la formation et la transformation des dynamiques culturelles. La communication est fondamentale pour la diffusion, la réception et la compréhension de la littérature, qui, à son tour, exerce une influence profonde sur les idées, les croyances et les valeurs d'une société.

La littérature a le pouvoir d'impacter les personnes de multiples façons. Elle peut élargir leur compréhension du monde en leur offrant des perspectives nouvelles et diversifiées. Elle peut également remettre en question les normes et les valeurs établies, stimulant ainsi la réflexion critique et encourageant le débat intellectuel au sein de la société. De plus, la littérature peut être une source d'inspiration pour des mouvements sociaux, mobilisant les personnes autour de causes importantes et favorisant le changement social. Selon Sánchez, 2011, la littérature est un vecteur puissant de transmission culturelle qui contribue à façonner l'identité collective et à perpétuer le patrimoine culturel d'une société.

IV. Diffusion et transmission des valeurs culturelles via la littérature et la communication

La communication et la littérature jouent un rôle essentiel dans la transmission des valeurs culturelles au sein d'une société. Les valeurs culturelles englobent les croyances, les attitudes, les normes et les comportements qui sont hérités et transmis de génération en génération. La littérature, qu'elle soit traditionnelle ou contemporaine, est un puissant vecteur de transmission de ces valeurs, reflétant les expériences, les traditions, les croyances et les attitudes des individus au sein d'une communauté.

La littérature orale traditionnelle, telle que les contes, les légendes et les mythes, est un exemple emblématique de cette capacité de transmission des valeurs culturelles. Ces récits ancestraux véhiculent des enseignements profonds sur des valeurs universelles comme le respect des anciens, la solidarité, l'hospitalité et la sagesse. Ils servent de repères culturels et moraux, aidant les personnes à comprendre leur place dans le monde et les incitant à adopter des comportements et des attitudes en harmonie avec les valeurs de leur communauté (Osakwe, 2017).

Parallèlement, la littérature contemporaine continue de jouer ce rôle de miroir de la société, en abordant les réalités sociales, politiques et culturelles actuelles. Les œuvres littéraires contemporaines traitent de thèmes cruciaux tels que l'égalité, la justice sociale, la tolérance, l'ouverture d'esprit et la diversité. Elles contribuent à sensibiliser le public à ces enjeux, stimulant la réflexion, le débat et l'engagement civique au sein de la société.

Aussi, la communication et la littérature sont des outils précieux pour la transmission et la préservation des valeurs culturelles. Elles permettent de tisser des liens entre les générations, de renforcer l'identité collective et de promouvoir un héritage culturel riche et diversifié.

En résumé, la littérature joue un rôle dynamique dans la création et l'évolution des valeurs culturelles. Elle s'adapte aux changements sociaux et aux défis contemporains en proposant des réflexions et des critiques sur les normes et les valeurs établies. De ce fait, les écrivains utilisent la littérature comme un moyen d'interroger, de remettre en question et parfois de subvertir les valeurs existantes, tout en promouvant des changements positifs au sein de la société. Ainsi, la littérature a la capacité non seulement de préserver les valeurs traditionnelles, mais aussi de promouvoir des valeurs positives et d'introduire de nouvelles perspectives pour répondre aux besoins et aux aspirations changeantes de la société. Elle demeure ainsi un instrument puissant de transformation culturelle et sociale. Par exemple, certaines œuvres contemporaines comme *"Americanah"* de Chimamanda Ngozi Adichie illustrent parfaitement la capacité de la littérature à refléter et à interroger les valeurs culturelles à travers le prisme des expériences individuelles. Publié en 2013, *"Americanah"* offre un regard profond et nuancé sur les défis et les complexités de la migration, de l'identité et de la race à travers l'histoire de son protagoniste, Ifemelu, une jeune femme nigériane qui s'installe aux États-Unis pour poursuivre ses études.

Le roman explore les difficultés auxquelles Ifemelu est confrontée en naviguant dans un environnement culturel et social radicalement différent de celui de son pays d'origine. Adichie utilise le récit de Ifemelu pour aborder des thèmes universels tels que l'adaptation culturelle, le sentiment d'appartenance, les stéréotypes raciaux et les préjugés, tout en mettant en lumière les nuances et les spécificités de l'expérience africaine-américaine.

Enfin, la littérature possède une force transformative qui peut inciter chaque personne à valoriser la diversité culturelle et à élargir son horizon à travers l'exploration de perspectives différentes. Les œuvres littéraires qui témoignent des expériences personnelles d'acculturation et de transformation offrent une plateforme unique pour partager et communiquer les richesses et les défis de l'interaction entre différentes cultures.

Conclusion

La littérature est un puissant moyen d'ouverture sur le monde et sur l'autre. Elle offre une fenêtre sur des univers variés, permettant aux lecteurs de s'évader et de vivre des expériences à travers les yeux des personnages. En effet, la littérature présente une multitude de points de vue et de voix, permettant aux lecteurs d'explorer des perspectives différentes de la leur. En se mettant à la place des personnages, les lecteurs peuvent développer leur empathie et leur capacité à comprendre les motivations, les émotions et les défis auxquels d'autres personnes peuvent être confrontées.

De plus, les œuvres littéraires sont souvent ancrées dans un contexte culturel spécifique, offrant aux lecteurs l'opportunité de découvrir des cultures, des traditions et des modes de vie différents. Cela permet non seulement d'enrichir leur connaissance du monde, mais aussi de remettre en question leurs propres préjugés et stéréotypes. De ce fait, à travers les histoires, la littérature met en lumière les défis auxquels font face différents groupes de personnes en raison de leur origine, ou encore de leur classe sociale, entre autres. Elle permet également d'explorer les croyances, les valeurs et les traditions qui façonnent l'identité de ces groupes.

Aussi, exposant les lecteurs à une diversité de voix et de perspectives, la littérature favorise le développement de la tolérance et de l'ouverture d'esprit. Elle encourage les lecteurs à remettre en question leurs propres convictions, à reconnaître la valeur de la diversité et à adopter une attitude plus inclusive envers les autres.

En outre, la littérature est un moyen puissant de cultiver l'empathie, la sensibilité et l'introspection chez les lecteurs. En effet, en exposant les lecteurs à des expériences, des émotions et des perspectives variées, la littérature les encourage à se mettre à la place des autres et à ressentir ce qu'ils ressentent. Cette capacité à éprouver de l'empathie pour les personnages de différentes origines et cultures peut

ensuite être transférée dans la vie réelle, aidant les lecteurs à interagir de manière plus empathique et respectueuse avec les personnes de leur entourage.

Enfin, la littérature confronte souvent les lecteurs à leurs propres préjugés et stéréotypes en présentant des personnages et des situations qui défont leurs attentes et leurs croyances préconçues. Cette remise en question des perceptions habituelles incite les lecteurs à réévaluer leurs idées et à adopter une approche plus nuancée et ouverte face à la diversité humaine.

Références

Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L (2001). Éducation et communication interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France.

Abdallah-Preteille, M. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers. Paris : Editions Anthropos.

Adichie, C.-N. (2014). Americanah. Paris: Editions Gallimard.

<https://www.nytimes.com/2006/01/01/magazine/the-case-for-contamination.html>, consulté le Vendredi 05 Janvier 2024.

Boyer, H. (2001). « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en F.L.E. », Etudes de linguistiques appliquées, vol. 4, n°123, Didier Erudition.

Elrick, N. (2007). "Bridging cultural divides through literature: The case of East and West.", vol. 18, n° 03, Intercultural Education, pp. 205-215.

Miller, C.-R. (2019). "What can automation tell us about the relationship between communication and literature?", vol. 9, n° 1, Journal of Literary and Cultural Studies, pp. 1-14.

Osakwa, U. (2017). "The role of communication in the transmission of culture: An analysis of African literary works", vol. 29, n° 02, Journal of African Cultural Studies, pp. 183-196.

Roudinesco, E. (2014). "Le pouvoir des écrivains : la littérature comme espace de liberté et de résistance", n° 183, Le Débat, pp. 23-31.

Sanchez, J.-C. (2011). "Literature and cultural values: An interdisciplinary approach.", vol. 20, n° 1, The European English Messenger, pp. 25-30.

Tijjini, M. (2019). De l'initiation en traduction pédagogique à la formation en traduction professionnelle – Enjeux et démarches, Oujda, Publications du Laboratoire : Langues, Cultures et Communication.

Le rapport du locuteur-auteur à l'Autre et au discours d'autrui (au "déjà-là") dans la littérature scientifique

Hajar KEMBOUCHE

Laboratoire Langues, Arts et Sciences Humaines

FLASH- Université Hassan Premier

Settat – Maroc

hajar.kembouche@uhp.ac.ma

Résumé

Placé sur le plan de l'intertextualité scientifique, l'analyse dans cet article s'intéresse à l'identification et la caractérisation des modalités énonciatives que l'auteur-scripteur de la littérature scientifique (du manuel scientifique) adopte au secondaire qualifiant marocain, pour se situer par rapport au savoir qu'il rapporte et transmet et, partant, se situer par rapport à la sphère des chercheurs scientifiques : il s'agit du processus de transmission du dire de l'autre.

L'analyse, fondée sur l'examen d'un corpus préexistant (les manuels, en formats papier et numérisée), a mis en évidence la stratégie de cette transmission et, surtout, identifié deux aspects fondamentaux de ce discours. Le premier est constitué par la forme du « texte » cité. Celui-ci relève en effet de codes différents : alphabétique (un mot, une phrase, un texte plus long), iconique (image), graphique (un schéma, un tableau), etc. Le texte convoqué alors est, souvent, déplacé dans son intégralité. Il est ensuite isolé et juxtaposé, dans un encadré, ou dans le cas du manuel numérisé, un texte « absent » accessible à travers un lien. Cette forme de reprise verbale s'appuie sur une nécessaire interprétation et, partant, elle recourt à l'intuition de l'interlocuteur.

Mots-clés : discours scientifique, littérature, reformulation, citation, évocation, enseignement secondaire qualifiant, Maroc

Abstract

Placed on the level of scientific intertextuality, the analysis in this article focuses on the identification and characterization of the enunciative modalities that the author-writer of scientific literacy (of the scientific textbook) adopts in Moroccan qualifying secondary education, to situate oneself in relation to the knowledge that it reports and transmits and, therefore, to position oneself in relation to the sphere of scientific researchers: it is about the process of transmitting what the other says.

The analysis, based on the examination of a pre-existing corpus (manuals, in paper and digital formats), highlighted the strategy of this transmission and, above all, identified two fundamental aspects of this discourse. The first is constituted by the form of the "text" cited.

This is in fact a subject to different codes: alphabetical (a word, a sentence, a longer text), iconic (image), graphic (a diagram, a table), etc. The summoned text is often moved in its entirety. It is then isolated and juxtaposed, in a box, or in the case of the digitized manual, an "absent" text accessible through a link. This form of verbal recovery is based on a necessary interpretation and, therefore, it uses the intuition of the interlocutor.

Keywords : scientific discourse, literacy, rephrasing, quote, evocation, qualifying secondary education, Morocco

Introduction

Nos paroles sont des tissages ou tressages des paroles d'autrui. Selon Bakhtine, « dans la vie courante, on se réfère surtout à ce que disent les autres : on rapporte, on évoque, on pèse, on discute leurs paroles, leurs opinions, informations, on s'en indigne, on tombe d'accord, on les conteste, on s'y réfère, etc. » (cité par Janina Espuny, 1999, p.59). La littérature scientifique, vise essentiellement la transmission du savoir produit par la sphère savante (scientifiques et chercheurs) à la sphère des apprenants (notamment, les élèves) qui est l'objet d'études de cet article. Plus que les autres genres du discours scientifique, les reprises du discours d'autrui y constituent ainsi une partie importante de sa trame discursive.

Dans cet article, l'analyse, qui se place sur le plan de l'intertextualité scientifique, s'intéresse aux modalités énonciatives et rhétoriques de la littérature scientifique. Elle vise l'identification et la caractérisation des modalités énonciatives que l'auteur-scripteur de la littérature scientifique (à travers le manuel scientifique) adopte au secondaire qualifiant marocain, pour se situer par rapport à la sphère des chercheurs scientifiques, et se situer par rapport au savoir qu'il rapporte et transmet. Lesquelles modalités portent à la fois sur l'énoncé intégré dans l'énoncé rapportant, sur son auteur initial et sur les différentes modalités énonciatives de prise en charge de cet énoncé par le locuteur, ou selon l'expression minimale d'Antoine Compagnon « un énoncé répété et une énonciation répétante » (1979, p.56).

Ainsi, il s'avère nécessaire de faire recours à l'analyse des traces et marques linguistiques et autres pour affirmer et asseoir la stratégie et tâches de l'auteur face aux discours d'autrui. De même, il importe de prendre en considération la multimodalité de la littérature (usage des schémas, des images, des photos, des coupes, des équations, etc.) dans l'examen des outils mis en œuvre.

Cet article s'articule en 4 sections. La première est une esquisse des orientations des descriptions énonciatives et rhétoriques antérieures des genres du discours, notamment du discours scientifique. Seront aussi mises en lumière composantes étudiées dans ces descriptions. La deuxième section est une identification et classification des formes des reprises verbales dans la littérature scientifique du secondaire qualifiant marocain, objet de cette étude. La troisième et la quatrième sections mettent en évidence les marques de l'évidentialité que le locuteur-auteur de ce genre scientifique adopte pour la crédibilité et la scientificité de son dire scientifique : la troisième section traite ainsi de la citation et la quatrième, de évocation et de la reformulation.

I. Esquisse des descriptions antérieures

Rendre compte des aspects énonciatifs et rhétoriques du discours rapporté a suscité depuis longtemps l'intérêt des descriptions linguistiques et grammaticales, qui se sont intéressés à des genres discursifs très différents². Par exemple, ce phénomène a été étudié par Patricia Von Münchow dans les usages quotidiens de la langue. Dans une approche contrastive du discours, elle examine en effet les actualisations de genres discursifs différents relevant de l'usage courant de la langue dans plusieurs pays (France, Allemagne, Etats-Unis). Le constat majeur est l'identification de grandes variabilités de formes et de fonctions des genres (notamment dans le journal télévisé et les guides parentaux). Mikhaïl Bakhtine, qui le nomme "le déjà-là", l'a étudié dans les usages littéraires (notamment dans les romans en langue russe).

² Dans le domaine des études du discours scientifique, l'aspect déontologique de la reprise verbale a pris une place importante. Il est lié la propriété intellectuelle.

L'intérêt pour ce phénomène est toujours d'actualité. Au début de sa présentation (introduction) du numéro de la revue e-Rea consacré au discours rapporté, Monique De Mattia-Viviès écrit : « Le discours rapporté (DR) a fait l'objet, ces vingt dernières années, de nombreux travaux de recherche, que ce soit dans le domaine de la linguistique française ou de la linguistique anglaise (entre autres) ».

Les tenants de la linguistique du corpus, autour de Francis Grossmann et sur la lignée de François Rastier, ont consacré de nombreuses descriptions au discours scientifique, afin de l'établir comme genre contenant de sous-genres discursifs. Se pose ainsi, dans ces études de l'écrit scientifique, la question de l'évidentialité linguistique du référencement des sources documentaires. Ce concept « désigne les moyens morphologiques, lexicaux et autres que le locuteur a à sa disposition pour signaler comment il a appris ce qu'il dit. » (Patrick Dendale et Liliane Tasmowski, 1994, p.3). Francis Grossmann considère le marquage évidentiel de l'information comme un moyen qui sert à cet écrit pour « spécifier la nature des informations qu'il transmet, et des savoirs qu'il construit. Il fait appel spécifiquement à un certain type de garanties extralinguistiques, mais introduites linguistiquement » (2010, p.21) ; il s'agit par exemple, des références publiées, des garanties empiriques, (expérimentation, statistiques, cartes, schémas, etc.).

Ces études ont porté sur des types différents de discours scientifique, notamment sur les discours à vocation didactique ou professionnelle. Dans le cas des « travaux sur les littératies universitaires ou académiques³ la question de la reprise du discours d'autrui dans un texte, forme spécifique d'interaction entre l'écriture et la lecture⁴, a une place centrale » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p.15). Ces études s'intéressent particulièrement aux pratiques énonciatives du locuteur-auteur du discours scientifique, à travers l'identification et l'interprétation des marques linguistiques dans les reprises et citations. Il s'agit de mettre en évidence les spécificités énonciatives et rhétoriques de l'insertion d'un discours dans un autre discours et, partant, d'établir linguistiquement les identités disciplinaires.

Les études linguistiques⁵ se sont peu intéressées aux littératies scientifiques du cycle d'enseignement au lycée. Elles ont porté essentiellement sur les littératies du cycle primaire et collégial ou des filières du cycle supérieur. Au primaire et au collège, une partie importante de ces études s'inscrit dans le projet euro-canadien PISA⁶. Au cycle universitaire, les filières concernées sont essentiellement les filières des sciences humaines et sociales, ainsi que les filières de formation professionnelle (les métiers de l'enseignement). Cet article porte sur la littératie scientifique dans les filières scientifiques du secondaire qualifiant au Maroc.

³ Le mot « universitaire » traduit en français le terme anglais *academic*. Il est généralement préféré au terme « académique » qui, en français, semble porter des connotations souvent négatives. « Littératies universitaires » est donc un équivalent de *Academic Literacies*.

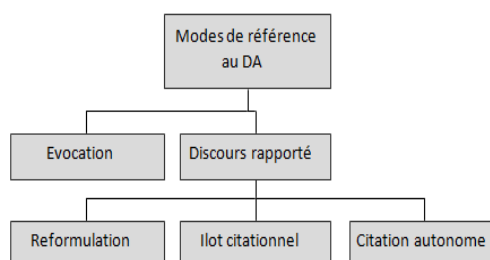
⁴ C'est une problématique didactique ancienne qui garde sa pertinence, notamment pour examiner l'acculturation aux littératies universitaires.

⁵ Notre projet de linguistique se distingue aussi des études qui se sont intéressées aux littératies scientifiques dans le cadre des approches sociologique, anthropologique et psychologique.

⁶ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est un ensemble d'études menées par l'[Organisation de coopération et de développement économiques](#) (OCDE), et visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

Pour atteindre notre objectif d'identification et de classification des formes de reprises verbales et l'analyse de leur fonctionnement dans notre corpus, cet article prend appui sur la typologie élaborée par Françoise Boch et Francis Grossmann (2002, p.43). Les auteurs différencient quatre formes de reprises verbales : 1/la citation (marquée par les guillemets ou l'italique), 2/la reformulation (qui reprend autrement un « dit d'autrui »), 3/l'évocation et 4/l'îlot citationnel. Cette typologie est schématisée par les auteurs de cette manière :⁷

Figure n° 1 : les types de formes des reprises verbales



Dans cette étape-ci de l'analyse, nous nous limitons à cette présentation succincte de la typologie adoptée. D'autres détails nécessaires à la compréhension seront donnés, au fur et à mesure de l'avancement de notre analyse et interprétation.

Nous devons repérer d'abord toutes les modalités énonciatives des citations et reformulations utilisées dans les manuels de notre corpus, ensuite les classer dans les quatre catégories précitées. Dans cette classification, il fallait analyser, interpréter et comparer en prenant en considération les particularités de la littérature scientifique différentes des discours pour lesquels cette typologie a été inventée. Il fallait justifier le classement des cas non prévus par cette typologie.

Notre corpus étant à la fois constitué de manuels imprimés et numérisés, l'analyse s'est faite tantôt de manière manuelle, tantôt appuyée par les logiciels *Hyperbase Web Edition* et *Iramuteq*. Il s'agit de dégager les catégories de reprises verbales utilisées dans notre corpus et de déterminer leur nature, ainsi que leur poids dans les pratiques scripturales des auteurs du manuel scientifique. Nous procéderons par la suite à l'examen de la position explicite de l'auteur par rapport aux propos d'autrui, en présentant les différents types de fonctions citationnelles trouvées dans le corpus.

Notre analyse permet de constater que la littérature scientifique au lycée marocain fait appel à une densité importante de reprises, en utilisant plutôt les formes peu ou pas marquées graphiquement : il s'agit des formes de la reformulation, de l'évocation, voire de l'îlot citationnel. Ce qui la distingue de l'écrit de recherche, qui privilégie la reprise visible du discours d'autrui, marquée graphiquement par les guillemets et/ou l'italique : la citation.

La densité importante des textes rapportés par le biais des catégories de reformulation et d'explicitation s'explique par l'objectif assigné au message et des profils de l'auteur-scripteur et de l'interlocuteur. En effet, la littérature scientifique, est un discours second qui vise fondamentalement à transférer et transmettre des contenus scientifiques informatifs des différentes disciplines programmées au secondaire qualifiant marocain. Il est vrai qu'il existe un souci de diffusion des principales caractéristiques du discours heuristique. Mais la démarche théorique et heuristique de la

⁷ DA signifie *Discours d'Autrui*.

science (observation, raisonnement, etc.) est limitée dans le manuel. La tâche essentielle est le transfert de la connaissance scientifique, en focalisant sur la présentation des résultats des recherches scientifiques, ainsi que sur l'appareil terminologique. Ce qui la distingue des autres discours scientifiques, notamment le discours scientifique spécialisé.

D'autre part, à l'opposé du discours scientifique spécialisé, l'auteur-scripteur de ce discours scientifique est rarement un chercheur, il est le plus souvent un enseignant habitué aux activités de la vulgarisation scientifique, sans qu'il ne soit pour autant un chercheur dans les disciplines scientifiques en question. En outre, contrairement au discours scientifique savant, qui est destiné à des pairs, c'est-à-dire à des spécialistes qui connaissent les disciplines concernées et qui sont intéressés par les méthodes d'investigation scientifique de la recherche, le manuel scientifique (imprimé ou numérique) a comme destinataire, un public qui connaît peu le domaine scientifique concerné et qui est davantage intéressé par les résultats et les connaissances produites par la recherche que par l'appareil théorique et méthodologique utilisé.

Pour adapter le contenu scientifique, l'auteur-scripteur procède à un processus de vulgarisation des connaissances à transmettre, pour les mettre au niveau des élèves, ce qui explique la densité des discours rapportés en reformulation et évocation. Le but de la vulgarisation scientifique est de faire partager à un large public les nouvelles découvertes scientifiques et de favoriser chez ce dernier l'acquisition d'une certaine culture scientifique. Mais il importe de souligner, avec Michel Develay (1999), qui s'intéresse au passage du savoir savant au savoir enseigné, que celui-ci n'est pas « un savoir savant appauvri ». Il est plutôt un savoir source qui a connu « une transposition didactique ». Celle-ci se fait essentiellement sous forme de reformulation et d'explicitation.

La littératie scientifique est diffusée auprès des élèves sous forme de manuels, traditionnellement de format imprimé. Mais de plus en plus, le support prend d'autres formes, comme le manuel scientifique numérisé, auquel est lié le blog scientifique à vocation didactique. Le lecteur-internaute peut interagir à travers l'écriture et l'envoi de messages, en assumant, ainsi, le rôle de lecteur/scripteur.

Sur les sites des manuels scientifiques et des blogs scientifiques à vocation pédagogique, l'on constate la multiplication des demandes de définitions et des questionnements sur la dénomination scientifique. Dans leur interactivité, les auteurs de ces écrits numériques, utilisent énormément les formes de reprises linguistiques, notamment la reformulation qui caractérise le discours de vulgarisation scientifique. Ce type de reprises verbales est aussi d'usage dans les quelques séquences d'interactivité où les questions liées au programme sont débattues, comme le thème de la préservation de l'environnement (comme le site de l'association des enseignants marocains de SVT : <https://www.aesvtmaroc.org/>).

L'intérêt énonciatif et rhétorique de la citation dans la littératie scientifique

L'on pourrait s'interroger sur le statut de la citation dans l'écrit scientifique : est-ce que son usage constitue un facteur de l'identité du genre scientifique et/ou une balise introduisant une caution de la scientificité du discours ?

Pour répondre à cette question rappelons les trois traits majeurs qui ont fait sa standardisation dans l'écrit scientifique et dans les autres écrits. D'abord, elle utilise la référence avec la mention du nom d'auteur et de l'intitulé ou la date de l'écrit, suivie de l'indication de la page. Ensuite, l'usage des guillemets (précédés parfois par des points superposés) marque et isole le discours d'autrui rapporté sous forme d'extrait. Enfin, détaché de son énonciation primitive par l'élimination ou le remplacement des déictiques, cet extrait subit une opération de ré-énonciation dans un nouvel environnement discursif. Mais il ressort des descriptions des différents genres du discours scientifique que cette citation n'est pas toujours conforme aux normes formelles (guillemets), est ambivalente, d'un usage

différent d'une discipline scientifique à l'autre ou à l'intérieur de la même discipline et enfin un affaiblissement de sa valeur discursive.

3.1. L'ambivalence de la citation

Dans le cas du manuel scientifique, notamment celui utilisé dans le cycle secondaire qualifiant au Maroc, le discours d'autrui est repris sans l'usage des guillemets. Il est intégré, ré-énoncé dans le nouveau discours.

Souvent, l'extrait du texte est introduit dans un encadré isolé dans la mise en page du manuel. Ce qui constitue une sorte de modalisation du dire/parole d'autrui, elle est une monstration de l'apport intellectuel du locuteur initial ; elle balise les responsabilités scientifiques (Raluca Nita, 2019, p.10). Mais il y a une ambivalence dans cette monstration. Le rapporteur utilise un dire d'autrui qu'il insère dans son énoncé ; mais en même temps, il prend, en raison de cette mise en page, de la distance par rapport à ce dire. Il le montre comme étranger à son dire. L'auteur de la littérature scientifique a ainsi une « figure dédoublée d'un locuteur "utilisateur" et "observateur" » (Myriam Ponge, 2010, p.3882).

3.2. La différence de disciplines

On remarque d'abord une différence en matière de citation en fonction du genre scientifique, entre la littérature scientifique et l'article de recherche. En effet, à partir de la comparaison des résultats de l'analyse de la littérature scientifique à travers notre corpus et les descriptions réalisées par des chercheurs dans le domaine des études de la science (*Science Studies*), notamment l'analyse de l'article de recherche, l'on constate des divergences d'emploi de la citation. L'article a recours davantage à la citation, où l'auteur se montre comme théoricien et descripteur d'une théorie. En outre, la citation fonde le cadre théorique où l'auteur plante l'état des lieux, définit sa problématique et se positionne par rapport aux travaux de ses pairs, pour souligner l'originalité de sa recherche.

Par contre, la littérature scientifique telle qu'elle est appréhendée dans notre corpus n'utilise que de manière très limitée de la citation. En effet, la littérature scientifique recourt davantage à l'information, ainsi qu'à l'exemplification en vue de renforcer les acquis informatifs. Aussi dans la littérature, l'auteur va-t-il rapidement à l'essentiel sous forme d'exposé ou présentation de résultats scientifiques antérieurs.

Comme on le remarque au début de chaque chapitre des différents manuels, l'ancrage thématique se fait, outre l'intitulé du chapitre, par la mention du nom d'un scientifique faisant autorité dans son domaine ou du laboratoire auquel il appartient :

Exemples :

-Dans le manuel Al Mofid en Maths, la séquence « dérivation et étude de fonctions » est introduite par la biographie de Joseph Louis Lagrange (p.82)

Aussi, la section 4 du même manuel « fonctions logarithmes » commence par une petite biographie de John Napier (p. 194)

Cette mention est suivie de quelques activités pour introduire la thématique à partir d'un exemplier. Mais il n'y a pas de revue de littérature pour situer la problématique. Les activités ou les documents en question introduisent la thématique ou problématique. La présentation des références (ouvrages ou manuels scientifiques), qui sont groupées et placées à la fin du manuel, est alors un garant de la scientificité.

De manière plus générale, on peut affirmer, sur la base des résultats des recherches en études de la science, qu'en prenant en considération l'emploi quantitatif de la citation, il n'y a que des divergences entre les écrits scientifiques. En effet, au sein du même genre, en l'occurrence l'article de recherche,

Asma Beyat dans sa thèse de doctorat met en évidence la divergence quantitative dans l'emploi des citations entre les auteurs en sciences du langage (134 citations dans 10 articles), en didactique (122 citations dans 10 articles) et en littérature (78 citations dans 10 articles). Il ressort de cette même thèse que la divergence existe entre les articles au sein de la même discipline : contrairement aux deux autres disciplines, en littérature il existe des articles qui ne contiennent aucune citation ou un nombre limité (deux citations) alors que d'autres contiennent 23 citations.

Par ailleurs, dans le cas du discours scientifique spécialisé il peut y avoir une absence de reprise verbale. Cela peut s'expliquer par le fait que pour certaines études, il n'y a pas ou peu de travaux existants dans le domaine. Les auteurs explicitent l'absence du déjà-là, comme dans les deux exemples : « ce thème a été très peu étudié », « on n'a pas assez d'archives. »

Ces divergences impliquent que la citation n'est pas une marque générale de l'évidentialité des discours scientifiques, puisque sa présence et son intensité sont variables d'un discours à l'autre. Ce qui signifie que chaque discours scientifique construit l'évidentialité à sa manière.

4.3. L'affaiblissement de la citation : le texte au détriment de l'extrait

Citation dans le corpus, mais pas entre guillemets : nom du scientifique rattaché à une découverte, invention ou expérimentation. Citer un laboratoire, mais sans usage des guillemets.

Un autre fait qui a minimisé l'importance de la citation découle du nouveau mode de sa ré-énonciation. En effet, l'importance de la citation résulte de son découpage dans le texte initial et son réassemblage dans le nouvel énoncé, par des marques graphiques comme les guillemets ou les deux points superposés, ou les marques ou connecteurs linguistiques. Par exemple, Sophie Moirand et al. (2016, p.145), ont observé le discours scientifique de vulgarisation dans le domaine du journalisme. Elles ont mis en évidence la complexité et la variabilité des séquences servant à introduire le discours rapporté. Elles donnent comme exemple le verbe introducteur 'expliquer' et précisent qu'« une catégorie discursive comme l'explication, qui s'inscrit dans le continu de la parole, correspond à une structure actancielle de plus en plus complexe au fur et à mesure des déplacements constatés (S = le scientifique, la science; X, Y: quelque chose; M = le médiateur; J = le journaliste):

S explique [X] à P

S explique [que X explique Y] à P

M explique [que S dit (que X explique Y)] à B

J explique [que A, B, C, D, E, S expliquent Y] à B. »

Mais dans le cas du manuel scientifique, le texte ou la page sont cités dans leur globalité textuelle. Ils sont insérés dans la nouvelle trame sans l'usage des normes graphiques (guillemets, deux points superposés) et linguistiques (que, selon, etc.) standardisées.

Exemple :

- ◆ En 1925, Gorter et Grendel ont proposé le modèle de la bicouche de phospholipides.
- ◆ En 1935, Danielli et Dawson ont proposé un modèle en double couche de molécules lipidiques prise en sandwich dans une double couche de protéines.
- ◆ Les expériences de Frye et Edidin ont permis à Singer et Nicolson en 1972 de proposer un modèle d'organisation des membranes biologiques dit modèle de la mosaïque fluide. Les protéines sont réparties et insérées dans la double couche de lipide. Certaines protéines traversent cette double couche, d'autres sont incluses dans l'une des deux couches.

Dans d'autres lieu du manuel numérisé de SVT, l'auteur se contente d'insérer l'image d'un schéma sans citer la source.

Ce n'est pas seulement l'extrait du texte qui a de la valeur en tant que citation dotée d'une signification, mais la totalité textuelle de la page ou du texte. La prévalence de ce mode dans notre corpus a remplacé le mode traditionnel normé qui consistait à découper de manière personnalisée un extrait textuel et de le ré-énoncer linguistiquement. Ce mode de citation se réduit ainsi à la mise en circulation d'un texte dans son intégralité.

D'autre part, la tendance à l'éclatement du mode traditionnel de la citation dans notre corpus est accentuée par la mise en ligne du manuel scientifique ou dans les quelques blogs marocains liés à ce type de manuel. En effet, il est vrai que le manuel numérisé a profité de la structure logicielle permettant des représentations très variées du manuel : comme l'usage des formes d'animation, les couleurs, les représentations en 3D des phénomènes scientifiques au lieu de la forme plate du tableau ou de la feuille, etc. Il a, en particulier, profité de la possibilité des renvois (des hyperliens) d'un document à l'autre.

À travers la mobilité des documents sur l'écran, le discours littéraire est représenté, exposé, partagé, et cite des énoncés différents. Ainsi certaines pages Web qui contiennent des hyperliens vers d'autres textes sont elles-mêmes objets de transfert à partir d'autres sites.

Le mode de citation traditionnel institué et normalisé dans l'écrit scientifique est en train d'être bouleversé par les usages de l'écran. En effet, tout le texte ou la page qui est « embarqué », déplacé d'un site à l'autre. Dans certains cas, la citation consiste en hyperlien qui dirige vers une autre page ou texte qui se trouve sur un autre espace.

Le texte citant ne reçoit pas l'extrait pour l'intégrer et le ré-énoncer, mais il contient un lien (hyperlien) qui renvoie vers des ressources externes où le lecteur est libre d'aller, pour une consultation.

Ce mode de citation, qui réside en la mobilité d'une totalité textuelle, se développe de plus en plus. Il commence à prévaloir aussi dans l'écrit scientifique spécialisé, notamment dans les articles de recherche publiés dans des revues électroniques.

Exemples :

Dans la revue *Vertigo* : la revue électronique en sciences de l'environnement, les hyperliens utilisés au sein des articles pour des renvois à d'autres textes numériques constituent des « balades » d'un texte à l'autre. Par exemple, dans l'article d'Orianne Crouteix (2021), la troisième et dernière note à la fin de l'article se réduit à un renvoi vers une autre page web. De même, des URL sont données dans la bibliographie et dans la table des matières, ainsi que des illustrations pour être redirigé vers d'autres pages. Pour consulter le CV de l'auteur, il faut aussi passer par le biais d'un lien sur une autre page.

Il en est de même de la plateforme Hypothèses⁸ consacrée aux blogs académiques ; elle abrite les différentes blogosphères dédiées à la science : à la publication des résultats et des recherches en cours sous forme de blogs scientifiques. Sur cet environnement électronique, les hyperliens transportent des textes (des lignes, des pages, des articles, etc.) d'un lieu à l'autre sous forme de citations. De nombreuses universités ont créé pour leurs chercheurs des carnets sur cette plateforme, comme l'université Lyon 3 : <https://bu.univ-lyon3.fr/les-carnets-de-recherche-lyon-3-2>.

⁸ Cette plateforme des carnets de recherche est proposée par le Centre pour l'édition électronique ouverte (CLEO). Dédiée aux sciences humaines et sociales, elle reçoit les travaux des chercheurs, achevés ou en cours.

La citation sur l'écran, ou ce que Marie-Anne Paveau nomme "technodiscours rapporté", « consiste à transférer un discours d'un espace numérique natif source à un espace numérique natif cible, via une procédure automatisée de partage ». La citation devient désormais automatisée, « machinique ». « L'économie générale du web repose tout entière sur les pratiques de citation machiniques, de fragmentation et d'agrégation des formes écrites circulantes : les écrits d'écran s'organisent en cadres énonciatifs distincts, ce qui les rend fondamentalement polyphoniques » (2017, p.289).

Les deux discours, citant et cité, sont sur deux espaces numériques différents rattachés par l'hyperlien. Le discours rapporté est en effet « embarqué » comme citation avec l'ensemble de ces métadonnées (texte, image, lien, etc.) ; il n'y a pas de découpage d'extrait, ni non plus sa réintégration dans le discours rapportant. D'autre part, la distinction entre la source primaire et secondaire que les normes académiques standardisées s'estompent.

L'effet énonciatif et rhétorique de la reformulation et l'évocation : la scientificité de l'énoncé

Deux constats peuvent être faits à propos des manuels consultés. Le premier est que l'auteur rapporte et transmet le contenu scientifique en utilisant essentiellement les catégories de reprise sous forme de reformulation et d'évocation. Ces deux catégories en raison de leur dimension hybride expliquent l'aspect dominant de la paraphrase. Elles construisent la littérature scientifique comme « un palimpseste, qui révèle autant qu'il masque les innombrables textes à partir desquels il se construit » (Francis Grossmann, 2009, p.3). Le deuxième est –comme il apparaît de ce qui précède– que la citation est d'un usage très limité, qui plus, n'est pas marquée par les signes graphiques habituels : les guillemets et le style italique.

Notre hypothèse est que ces deux caractéristiques constituent deux facteurs de l'identité de ce genre scientifique. Il s'agira dans ce qui suit de fonder et raisonner cette hypothèse et de mettre en évidence ses conséquences.

Par l'usage de la reprise verbale hybride (reformulation / évocation), la littérature scientifique permet ainsi de détacher l'énoncé rapporté de son auteur, sa source ; elle les dissocie. La littérature peut ainsi mettre l'accent sur le contenu, et le présenter comme une loi générale. De même, en citant les auteurs sans l'énoncé, mais accompagnées d'une notice mettant en évidence la renommée de l'auteur scientifique (comme dans l'introduction de chacune des 12 notices présentées dans le manuel *Al Mofid des Mathématiques*), la littérature scientifique exploite la célébrité des auteurs pour marquer la scientificité du discours ; elle lui attribue une marque évidentielle.

5.1. L'anonymat : la loi générale

L'auteur de la littérature scientifique présente son écrit, notamment l'information rapportée, comme une série de lois générales. Pour ce faire, il détache les discours rapportés de leurs sources. Selon Fanny Rinck (2016), les énoncés scientifiques le sont indépendamment du sujet qui en est l'auteur. Ce trait dégagé par l'auteur à propos de l'écrit scientifique se trouve accru dans le cas de la littérature scientifique.

La prévalence de l'hybridation citationnelle dans l'exposé écrit du savoir littéraire se comprend ou s'interprète comme le renvoi à un fond commun stable, comme un fait d'acquis consensuels qui se passent de leur source. Ils constituent des règles, ou vérités scientifiques générales, qui n'ont pas besoin d'être attribuées précisément.

Examinons l'exemple déjà cité, celui du dossier 2 du manuel *Mathématiques* (collection *Al Mofid*) de la 2^e Bac-F, intitulé « Dérivation et étude de fonctions » qui traite de la fonction primitive et dérivée. Dans la partie portant le titre « Connaissances fondamentales » (pp.88-106), est donnée une série d'informations et connaissances : dont 7 sont des définitions présentées chacune dans un encadré

faisant office de guillemets. Ces définitions données sous forme d'une suite d'équations et de modalisations (ou conditions)⁹ de sa réalisation sont considérées comme des vérités générales.

Dans ces définitions, on constate que la littérature recourt à des stratégies qui gommant en partie les sources. Ce qui la distingue de l'écrit scientifique spécialisé qui s'astreint dans sa construction énonciative à citer des noms d'auteurs et à faire des renvois au déjà-là accompagné de leurs sources.

Exemples :

Le manuel des mathématiques cité précédemment donne systématiquement des définitions, de manière anonyme, comme la définition à la page 29 :

1. Soit f une fonction définie sur un intervalle de la forme (...)

On dit que f est continue à droite en x_0 si : (...)

2. Soit f une fonction définie sur un intervalle de la forme (...)

On dit que f est continue à gauche en x_0 si : (...)

Le pronom « on » ne renvoie pas au scientifique ; mais à tout homme intéressé par la science qui prononce « cette vérité ». L'anonymat de l'affirmation de ces définitions utilisées comme des lois générales peut être renforcée par l'usage du passif, qui élimine toute trace linguistique de l'auteur, comme dans la définition 6 (p.51) du même manuel :

Soit a un réel strictement positif et r un nombre rationnel, on pose (...).

Le nombre a^r est le nombre q/v . Ce nombre est appelé la puissance rationnelle du nombre a d'exposant r .

Dans ces deux exemples, l'élément qui introduit la définition est un verbe du dire : « dire, appeler ». Ce verbe connecteur peut aussi être la copule "être" à la 3^e personne, qui dénote alors une identité parfaite entre les deux termes qui l'encadrent, comme dans la définition n° 2 du manuel précité (p.388) :

Soit f une fonction continue sur un segment $[a ; b]$ ($a < b$).

La valeur moyenne de la fonction f sur $[a ; b]$ est le nombre réel : (...)

Notre corpus emploie d'autres expressions pour introduire une nuance d'explicitation dans la définition, comme le syntagme « c'est pourquoi on l'appelle... », qui introduit la désignation comme une conséquence de la raison mentionnée précédemment. Ce qui renforce le degré d'objectivation de la définition mathématique, perçu comme une loi générale.

Ces définitions constituent des citations d'autorité et servent de base au raisonnement mathématique. Par exemple, l'exemple déjà cité, celui du dossier 2 du manuel Mathématiques (collection *El Mofid*) de la 2^e Bac-F, intitulé « Dérivation et étude de fonctions » qui traite de la fonction primitive, dérivée et construite autour de sept définitions. À partir de ces vérités générales, sont formulées 16 propositions mathématiques qui serviront au calcul et à la démonstration développée dans tout le dossier en

⁹ Dans les deux types de fonctions des mathématiques relevées par Eric Morvan, « Modalisation dans le discours mathématique pédagogique écrit en anglais », p. 8-18, qui sont la fonction intra-démonstrative et la fonction méta-discursive, la modalisation joue un rôle significative. Elle introduit les conditions de réalisation de vérification de l'équation ou du théorème.

question. Ces propositions peuvent être validées (vraies), invalidées (fausses) ou combinées (en séries de deux ou plusieurs).

Cet acquis, ou ce « déjà-là » sans source, est perçu comme un tout, il relève d'un phénomène scientifique plus général d'oblitération. Eugene Garfield (1974) considère que l'oblitération ou la conservation ultime pour un auteur scientifique est atteinte quand ses apports scientifiques ne méritent plus qu'on en indique la source sans que ce rappel ne soit trivial ou inutile. Ses apports devenus des lois générales s'intègrent alors dans le corps des connaissances scientifiques entérinées.

Selon Isabelle Stengers, « une proposition reconnue comme scientifique repose in fine sur une vérité de combat, se vérifiant à sa capacité de faire taire ou de ridiculiser ceux qui le contestent » (Fanny Rinck, 2016, p.131). C'est en détachant les énoncés rapportés de leur source, que l'auteur de la littérature leur donne la marque de scientificité et le statut de lois générales.

5.2. Les noms des autorités scientifiques : la caution de crédibilité

De même, en littérature scientifique, on note l'importance des noms des autorités scientifiques cités sans lien explicite avec le discours rapporté. Ce procédé produit un effet de connivence entre l'auteur et le lecteur. Ce qui éviterait ainsi de présenter des explicitations supplémentaires.

Ce nom d'auteur sert de garantie ; il fonctionne comme un label de qualité, voire une marque de vérité, ce qui participe à une « épistémologie de la réputation » (Gloria Origgi, 2013, p.104-105). On reproche parfois aux étudiants de ne pas avoir lu tel ou tel auteur « dans le texte ». Par le biais de la question du garant, de nombreuses notions se rattachent à la scientificité de l'énoncé scientifique : légitimité, crédibilité, autorité, validation, véridiction, etc. Ces notions sont largement interrogées, discutées et débattues dans les études de la science (*Science Studies*).

En littérature scientifique, l'examen des manuels permet de constater l'importance du nombre des noms de scientifiques mentionnés et surtout la densité verbale du « déjà-là », mais avec absence de marquage citationnelle. Les manuels complètent ces modes de renvoi aux sources allusifs par des références bibliographiques mises à la fin du manuel.

Cette recherche de la vérité générale en détachant l'énoncé scientifique de son auteur initial semble être à l'origine de la différence entre la littérature scientifique et l'écrit scientifique de l'article de recherche. Le premier discours a pour mission de former des apprenants (notamment les élèves), et ce en accordant une place importante aux textes et énoncés émanant d'auteurs jugés centraux pour l'acculturation des étudiants. Dans le manuel Al Mofid par exemple, vingt scientifiques célèbres sont nommés accompagnés de leurs CV en encadrés dans une vignette et leurs photos. Cet historique cité à partir d'une source nommée insiste sur les traits qui font la célébrité de chaque scientifique nommé. Placé au début du chapitre, il fonctionne comme des accroches ou des ancrages de la thématique développée dans le chapitre.

Au contraire, les écrits de recherche donnent plus de place aux discours issus de la recherche empirique. Ce qui entraîne des citations (entre des guillemets) qui introduisent des contenus spécifiques relatifs à une expérimentation limitée dans le temps et l'espace. La multiplication des citations avec indication de la source peut-être une spécificité disciplinaire, comme dans le cas des sciences humaines et des sciences sociales, et en particulier des sciences du langage et de l'éducation, qui adoptent des méthodologies de recherche basées sur le recueil et l'analyse du discours d'informateurs. Les citations renvoient alors aux textes des autres auteurs ou aux textes des données (ou corpus) recueillies.

Conclusion

L'analyse de notre corpus a permis de dégager deux aspects fondamentaux dans le processus de reprise des discours antérieurs. Le premier est constitué par le « texte » extrait, et cité. Ce dire cité a des formes différentes (texte, image, tableau, coupe longitudinale, etc.), ainsi que des tailles différentes. Il est isolé et juxtaposé au reste dans un encadré. Et, dans le cas du manuel numérisé, il est absent matériellement dans le texte, mais accessible à travers un hyperlien. Ces formes de reprise verbale appellent une nécessaire interprétation et, partant, recourent à l'intuition de l'interlocuteur. Dans ce contexte se pose alors la marque de l'évidentialité.

Le deuxième facteur fondamental est la primauté discursive de la modalisation en discours second sous forme de reformulation ou évocation (ou allusion). En tant qu'organisateur de la nouvelle énonciation, l'auteur-scripteur reconstruit un nouvel énoncé, où les paroles et les discours rapportés sont mis en page (ou en ligne, dans le cas du manuel numérisé), où ils sont mis en communication. Dans cette nouvelle instance énonçante, qui rapporte le dire, l'auteur-scripteur ne verbalise que rarement les éléments du contexte initial, y compris les sources.

D'autre part, notre analyse n'a pas pris en considération les quelques aspects idiosyncrasiques spécifiques à tel ou tel acteur-scripteur des manuels scientifiques de notre corpus. Par ailleurs, ces aspects ne contredisent pas les tendances principales identifiées et caractérisées.

Enfin, l'hypothèse soutenue et démontrée dans cet article est que la littératie scientifique dans les filières scientifiques du secondaire qualifiant marocain concrétise les catégories de reprises verbales et combine les modalités énonciatives de manière propre. Dans ce discours, les catégories de la citation, de la reformulation et de l'évocation dominant en effet, en conformité avec la fonction essentielle de ce genre scientifique qui est la transmission des connaissances, non l'argumentation et l'aspect heuristique. De même, ce discours scientifique permet à l'auteur-scripteur du manuel d'affirmer son positionnement par rapport au savoir rapporté et de définir son cadrage de manière singulière.

Ces deux traits participent à l'établissement de l'identité générique de la littératie scientifique dans l'enseignement secondaire qualifiant au Maroc. Ils en font un genre discursif à part.

Références

BEYAT Asma, *LA SUBJECTIVITE ENONCIATIVE dans l'article de recherche scientifique universitaire : Cas des revues Synergies Algérie et Résolang*, thèse soutenue à Université Kasdi Merbah Ouargla, 2017

BOCH Françoise Boch, GROSSMANN Francis, « Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes », In : *ENJEUX*, 54, 2002, pp. 41-51.

COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, Paris, 1979

CROUTEIX Oriane, « Protéger la biodiversité marine : regard sur la Méditerranée au prisme des outils de l'UICN », In : *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Vol 21, n° 1, mai 2021

ESPUNY Janina, « De l'énonciation singulière à l'énonciation plurielle du locuteur », In : *Estudios de lengua y literatura francesas*, n°12, 1999, pp.53-70.

DELCAMBRE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique, « Littéracies universitaires : présentation », In : *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, 153-154, 2012, pp. 3-19.

DENDALE Patrick, TASMOWSKI Liliane, « Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir », In : *Langue française*, n°102, 1994, pp. 3-7

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, ESF, 1999

GARFIELD Eugene, « The 'Obliteration Phenomenon' in Science –And Advantage of Being Obliterated » In : *Essays of an Information Scientist*, Vol 2, 1974-1975, pp. 396-398.

GROSSMANN Francis, « Renvoyer aux sources du savoir : voir et cf. dans le texte scientifique », In : *Communications du IVe Ci-dit Colloque International*, Nice, juin 2009, mis en ligne en 2010 URL : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=497>

GROSSMANN Francis, « L'auteur scientifique : des rhétoriques aux épistémologies », In : *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 3, 2010, pp. 410-426

MOIRAND Sophie, REBOUL-TOURE Sandrine, PORDEUS RIBEIRO Michele, « La vulgarisation scientifique au croisement de nouvelles sphères d'activité langagière », In : *Bakhtiniana, Revista de estudos do discurso*, vol. 11, n°2, São Paulo, Mai/Août 2016, pp. 137-161

ORIGGI Gloria, « Un certain regard : pour une épistémologie de la réputation », In : *Communications*, vol 2, n° 93, 2013, pp. 101-120

PAVEAU Marie-Anne, *L'Analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann, coll. « Cultures numériques », 2017.

PONGE Myriam, « Le dire entre guillemets : étude d'une stratégie discursive de distanciation en espagnol et français contemporains », In : *Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas*, Espagne, 2010, pp. 3880-3891

RALUCA Nita, « Les guillemets : modalisation et saillance dans le discours journalistique », In : *De la recherche fondamentale à la transmission de la recherche, eRea*, vol. 17, n°1, 2019

RINCK Fanny, *Argumenter dans les écrits scientifiques*, Presses Universitaires de Namur, Coll. Dyptique, n°33, 2016

VON MUNCHOW Patricia, « Discours rapporté et genres discursifs : quels liens ? », In : *Pratiques, Théories et pratiques des genres*, n° 157-158, 2013, pp. 60-75.

L'oubli comme topos intertextuel

Jawad HAZIM
ENS- UCAM
j.hazim@uca.ac.ma

Résumé

La figure de l'oubli a souvent constitué un terreau pour les productions artistiques et littéraires. La nostalgie, la remémoration, l'amnésie, etc. partagent des traits sémantiques inhérents à la notion d'oubli au point de constituer un leitmotiv dans différentes esthétiques. Toutefois, l'investissement de l'oubli comme thématique n'est pas une esthétique dénuée d'intérêt. La récurrence de la figure de l'oubli dans plusieurs substrats textuels pourrait générer une dynamique topique intertextuelle. En d'autres mots, l'exploitation de l'oubli comme topos ferait office de représentation intertextuelle. De ce fait, l'objectif de cet article est de montrer que la dynamique topique de l'oubli ouvre des passerelles entre les textes ; et de montrer en quoi ce dynamisme constituerait un topos intertextuel. L'étude mettra en évidence la présence de la figure de l'oubli dans *l'Odyssee* d'Homère et son extension topique dans *La biographie de la faim* d'Amélie Nothomb.

Mots-clés : *oubli, intertextualité, topos, nostalgie, stéréotype.*

Abstract

The figure of oblivion has often been a breeding ground for artistic and literary productions. Nostalgia, recollection, amnesia, etc. share semantic traits inherent in the notion of forgetfulness to the point of constituting a leitmotif in different aesthetics. However, the investment of forgetfulness as a theme is not an aesthetic devoid of interest. The recurrence of the forgotten figure in several textual substrates could generate an intertextual topical dynamic. In other words, the exploitation of oblivion as topos would serve as intertextual representation. Thus, the objective of this article is to show that the topical dynamics of forgetfulness open bridges between texts; and to show how this dynamism would constitute an intertextual topos. The study will highlight the presence of the figure of forgetfulness in Homer's *Odyssey* and its topical extension in Amélie Nothomb's *La biographie de la faim*.

Keywords: *forgetfulness, intertextuality, topos, nostalgia, stereotype.*

1. Introduction

La représentation thématique dans le processus de lecture n'est pas un simple décodage sémantique. La notion même de *représentation* requiert un ancrage culturel et sémiosique en vue d'actualiser des ressorts thématiques. Le texte littéraire avec sa complexité et sa richesse signifiantes offre un humus pour le déploiement des topoï . Le sujet/lecteur entre en dialogue avec ce substrat sémiosique en mobilisant ses stéréotypes de lecture . La figure de *l'oubli* est un avatar topique pour exhumer d'autres significations et ouvrir d'autres pistes de dialogues intertextuels. En partant de deux traditions différentes et de deux substrats textuels délibérément choisis, l'épopée homérique et le récit de voyage d'Amélie Nothomb, le présent article nous dessille les yeux sur le rôle de stéréotypes de lecture et la restitution des ancrages topiques comme voie d'actualisation de topoï intertextuels : le cas de la figure de *l'oubli* nous servira d'horizon d'attente dans la construction du topos intertextuel.

2. Le topos

La lecture du texte littéraire suit un processus de construction sémantique complexe. Entre l'hégémonie du texte comme source de signification et le rôle du lecteur comme actualisateur des données signifiantes, une voie médiane s'ouvre au profit du mécanisme qui balise le chemin de la lecture : la coopération interprétative. Cette dernière est l'apanage de ce que Eco qualifie de lecteur Modèle. Umberto Eco avance la notion de *topic* — ou *topos* — que le texte contient en germe. Le *topic* est ce que nous pouvons définir commodément par thème¹⁰, mais Umberto Eco désigne par les différentes structures sémantiques qui orientent la lecture. Ces dernières sont construites par un certain nombre de signaux : titre du texte, récurrence de mots clés, corrélations sémantiques, etc. « Le topic ne sert pas seulement à discipliner la sémiosis en la réduisant : il sert aussi à orienter la direction des actualisations [...] la détermination du topic est matière d'inférence ou de ce que Peirce appellerait abduction ou hypothèse » Umberto Eco (1985 :119-121). La détermination du topic s'identifie donc à l'élaboration de l'hypothèse de lecture, confirmée ou infirmée au terme de l'actualisation. La construction d'hypothèse de lecture à partir l'identification des *topoi* requiert l'intervention du sujet/lecteur en mobilisant sa *compétence encyclopédique* par le biais d'amalgames sémantiques (signifiés contextuels et co-textuels). La compétence encyclopédique se traduit aussi bien par les connaissances contenues dans le texte que les connaissances intertextuelles construites par amalgames. Umberto Eco qualifie déjà le recours du lecteur aux compétences intertextuelles par la formation des scénarios intertextuels propres à chaque processus de sémiosis. De ce fait, les scénarios intertextuels sont utiles en c'est qu'ils permettent au « lecteur, au lieu d'avoir recours à un scénario commun, prélève directement du répertoire de sa compétence intertextuelle le scénario correspondant, plus réduit et plus concis par rapport au premier » afin d'ajuster les *topoi* au parcours de lecture.

Bien entendu, chaque texte ne contient pas forcément un seul *topic/topos*, mais une multitude de *topics* pourrait cohabiter. Les différents *topics* construits s'agrègent pour former une hypothèse sémantique — de lecture — globale. Il s'agit en somme de *topic* à grande échelle qu'Eco appellera *macrotopic*. L'actualisation d'un *topos* récurrent s'ajoute aux ancrages stéréotypiques de lecture en vue d'établir des passerelles intertextuelles.

3. Le stéréotype comme mode de lecture

Mobiliser des représentations linguistiques, culturelles ou autres est un processus inhérent à la lecture, notamment celle du texte littéraire. S'appuyer sur les stéréotypes comme jalons de lecture consiste à investir les pratiques et les expériences vécues du sujet/lecteur dans le processus en question. De ce point de vue ; et à l'instar de la posture théorique de Michel De Certeau, la « "lecture" [est] une activité praticable, mais également "objectivable". C'est sa capacité singulière à construire des "fictions théoriques" à partir d'une expérience "vécue" ou "lue" » Andrés G. Freijomil (<http://journals.openedition.org/ccrh/3533> ; DOI : 10.4000/ccrh.3533). Les expériences et les pratiques du sujet/lecteur nourrissent ses représentations au point d'instituer des paradigmes¹¹ fixes

¹⁰ Le thème dans l'approche thématique est le « signifié individuel, implicite et concret » Collot Michel (URL : www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1988_num_47_1_1707: 79-91). Le thème est individuel en ce qu'il relève de l'expérience personnelle par rapport au monde concret. Lequel rapport reste à l'évidence latent dans l'œuvre comme il peut être explicite à certains égards. Il n'en demeure pas moins que l'usage courant du thème, référent collectif, individuel et abstrait, coïncide avec la première acception dans la mesure où l'œuvre laisse transparaître des indices du thème abordé.

¹¹ La notion de paradigme joue le même rôle que les stéréotypes dans le processus de lecture. À l'instar de Jean-Louis Dufays, les lecteurs voire les chercheurs à l'échelle scientifique mènent leurs travaux, leurs recherches et *a fortiori* leurs lectures en fonction d'un cadre de référence, un continuum de conceptualisation appelé paradigme. Le parcours de lecture reste cadré par des modèles connus, des schèmes communs jouent le même rôle que les stéréotypes. Pour mieux saisir

de construction et d'actualisation de sens . De cette manière, le parcours de lecture reste marqué d'ensemble de conceptions et de représentations figées, mais toujours à l'œuvre dans le processus de sémiotique : le matériel verbal à titre d'exemple est un système de stéréotype partagé par la communauté linguistique puisque « [l]a langue est par définition le système de stéréotypes le plus stable qui soit, puisque c'est d'elle que dépendent tous les autres réseaux de signification. » Jean-Louis Dufays (2011 : 41). Prendre le code linguistique pour un type de stéréotypes implique de ranger également les codes stylistiques et sémantiques parmi les stéréotypes. Les codes culturels sont à même de faire partie de stéréotypes au même titre que les conventions thématiques (dialogues illustres, archétypes mythologiques, personnages archétypiques, thèmes récurrents, etc.) ; « la reprise et la modulation du stéréotype ou du cliché dans un texte littéraire où il est retravaillé [...] lui confère sa signification et son impact » Amossy et Herschberg (2021 : 84). L'investissement des stéréotypes dans nos lectures est du reste un élément essentiel dans la sémiotique.

4. Le topos intertextuel

À première vue, le topos de l'oubli scande le récit de voyage d'Amélie Nothomb. En effet, étant la fille d'ambassadeur et condamnée à des déplacements perpétuels, l'héroïne raconte sa vie d'exilée du son pays natal, le Japon, et se soumet aux élans nostalgiques pour rejoindre le pays du soleil-levant. L'auteure tente à l'envi de surmonter et d'oublier cette *faim* en se livrant à des aliments sucrés, « théologiques », de préférence le chocolat. Car « [a]u sein des sucreries, il en est de plus au moins métaphysique. De longues recherches [l]'ont menée à ce constat : l'aliment théologique, c'est le chocolat. » Amélie Nothomb (2004 :17). Toute substance sucrée constitue en effet une forme de panacée métaphysique. C'est ainsi que la narratrice

veut le meilleur, le délectable, le splendide, et elle se charge de le découvrir dans chaque domaine du plaisir. Quand ,dit-elle, je me plaignais de l'interdit du sucré, ma mère me disait : « Ça te passera. » Erreur. Ça ne m'a pas passé. [...] Si la faim était une bonne maladie, quelle était la bonne chose à dire qui m'en guérirait ? Quel était le mystère qu'elle dissimulait ? Quelle énigme fallait-il résoudre pour ne plus ressentir à ce point l'appel du sucre ? Amélie Nothomb (2004 :17)

Se livrer au plaisir est un exutoire pour oublier cette faim incessante, consommer à l'excès toute substance sucrée est un subterfuge délibérément employé dans l'espoir d'étouffer dans l'œuf cette faim fatale et créer un climat d'extase amnésique. Remède contre la faim ou la *surfaim* – la nostalgie du retour – la saveur sucrée joue le rôle de motif dans le récit nothombien afin de combler le vide et le manque qui hantent la narratrice. De plus , l'héroïne s'érige en parangon de divinité, mais cette fois sous l'effet du plaisir sucré. C'est comme dans une verve extatique que l'auteure martèle :

Dieu, ce n'est pas le chocolat , c'est la rencontre entre le chocolat et un palais capable de l'apprécier .C'était moi en état de plaisir ou de potentialité de plaisir : c'était donc moi tout le temps[...] Quand à force de recherches clandestines je tombais sur des sucreries, marshmallows ou souris en gomme, je m'isolais et mâchouillais les larcins avec ardeur, et mon cerveau réquisitionné par l'urgence du plaisir provoquait des courts-circuits, si haut était le voltage de mon extase qui ne respectait pas les normes du compteur électrique, et je m'enfonçais dans l'ivresse pour mieux remonter dans son geyser terminal. Amélie Nothomb (2004 :19-23)

L'addiction aux sucreries pour la narratrice, on l'aura compris, est le substitut du plaisir afin d'enterrer cette faim, faut-il le rappeler, significativement nostalgique. Or, ce plaisir aux vertus enivrantes et amnésiques n'est pas sans rappeler à la narratrice qu'il « suffit [qu'elle] quitte un pays pour qu'il s'y passe quelque chose. Le monde [la] dégoutait » Amélie Nothomb (2004 :122). Or , la saveur sucrée n'est qu'un leurre face à la transhumance de la famille Nothomb . La malédiction du voyage et la quête

l'étendue des différentes acceptions du paradigme, voir Kuhn, pour qui « le paradigme est un modèle ou un schéma accepté » Thomas S. Kuhn (1983 : 45)

de retour poursuivent l'auteure, quel que soit son breuvage amnésique. Cette structure amnésique nourrit au niveau textuel des représentations topiques orientant l'horizon d'attente aussi bien du texte que du sujet/lecteur. De cette manière, le récit nothombien appelle un substrat stéréotypique engageant l'oubli comme topos intertextuel et institue dans un même mouvement le stéréotype de lecture comme composant du fonctionnement du récit. Il s'agit de ce fait de convoquer un topos inscrit dans le substrat littéraire et faisant office de stéréotype thématique : la nostalgie d'Ulysse et sa quête de retour.

En effet, les tentatives de la narratrice de *la biographie de la faim* d'oublier sa faim nostalgique se greffent sur le continuum topique de la mythologie grecque ; les tourments de l'héroïne rejoignent la malédiction qui s'abat parallèlement sur Ulysse à chaque fois qu'il pense rejoindre le pays des siens. Ainsi, dans chaque épisode, Ulysse résiste aux plaisirs amnésiques offerts par les personnages et déesses rencontrées, dont Calypso, cette

*Fille de ce funeste Atlas, qui de la mer entière
Connaît les moindres profondeurs et veille à lui tout seul
Sur les piliers géants séparant le ciel de la terre.
Sa fille tient captif le malheureux qui se lamente ;
Sans cesse elle l'endort de propos tendres et câlins
Pour lui faire oublier Ithaque. Et lui, pendant ce temps,
Qui se contenterait de voir un filet de fumée
S'élevant de sa terre, il appelle la mort. Homère (1991 :6)*

Hermès, le messager des Dieux, rejoint l'île de Calypso et lui fait part des délibérations entretenues à l'Olympe. Le messager rappelle à la nymphe, qui retient Ulysse captif dans l'espoir de le garder comme conjoint, qu'elle doit se soumettre dans l'immédiat aux injonctions de Zeus : relâcher Ulysse et lui permettre de trouver son pays et sa famille. Insurgée contre la décision des Dieux, iniques à ses yeux, Calypso tente toutefois de dissuader Ulysse de la quitter et en lui promettant jeunesse, plaisir et vie immortelle. Ce stratagème sur fond comparatif n'aboutit pas aux résultats escomptés :

*Le sort doit te combler avant ton retour au pays,
Tu resterais à mes côtés pour garder ce logis
Et devenir un dieu, malgré ton désir de revoir
Une épouse à laquelle se raccrochent tous tes vœux.
Je me flatte pourtant de n'être pas moins séduisante
De stature et de port, car nulle femme ne saurait
Rivaliser, quant au physique, avec une Immortelle.”
Ulysse l'avisé lui fit alors cette réponse :
“Déesse auguste, ne te fâche pas. Je le sais bien,
Oui, je sais que la sage Pénélope ne te vaut,
Quand on la voit, ni par la taille ni par la beauté :
Ce n'est qu'une mortelle, et toi, tu seras toujours jeune. Homère (1991 :71)*

La promesse d'une vie immortelle et le charme de la déesse étaient des récompenses, un plaisir éternel contre lesquels Ulysse doit se plier au détriment de son désir de trouver sa famille. Plaisir dont le soin hédonique et paradisiaque de la nymphe Calypso n'arrive pas à séduire le héros grec et le faire *oublier* de regagner *Ithaque*. L'oubli dans le récit homérique est actualisé donc dans le parcours nothombien sous forme d'*interprétant* symbolique et topique déjà inscrit dans l'encyclopédie universelle ; ou pour mieux dire, le topos de l'oubli de ce point de vue est une « forme emblématique du déjà-dit » (Amossy et Herschberg :p.70). C'est pourquoi la figure de l'oubli sert encore de topos intertextuel dans les deux récits. Toujours dans l'espoir de faire *oublier* le héros homérique de rejoindre son pays et sa famille, la suite des événements s'articule autour du même topos. Ainsi Ulysse sous le joug de

La perfide Circé, dans sa demeure d'Aiaia,

[L]e gardait elle aussi, brûlant de [l]'avoir comme époux.

Mais [s]on âme jamais ne se laissa persuader.

C'est que rien n'est plus doux que sa patrie et ses parents,

Même pour celui qui habite un plantureux domaine

En quelque pays étranger, bien loin de ses parents. Homère (1991 :116)

L'oubli s'incarne cette fois-ci dans l'affectueuse hospitalité de la déesse Circé. Laquelle joue le rôle de la femme fatale — sorcière et magicienne — qui séduit tout ce qui l'approche. Si les compagnons d'Ulysse étaient des victimes des soins et de l'accueil de la magicienne, cette dernière n'a pas réussi à retenir le héros grec chez elle et le faire *oublier* sa destination malgré sa beauté et sa sensualité affectées.

Mieux encore, la figure de l'oubli continue à ponctuer les pérégrinations d'Ulysse et l'oubli de ce fait porte les couleurs de chants mélodieux, trances et exaltations hypnotiques. C'est ainsi que l'oubli s'incarne encore dans le récit homérique dans le chant des Sirènes,

[...] Dont la voix

Charme tous les humains qui se présentent devant elles.

Mais bien fou qui s'approche et prête l'oreille à leurs chants !

Il ne reverra jamais plus sa femme et ses enfants

Faire un grand cercle autour de lui et fêter son retour ;

Les Sirènes le charment de leurs voix mélodieuses Homère (1991 :165)

Les charmes des Sirènes et leur voix hypnotique avaient le dessin de dérouter les voyageurs par leurs chants extatiques. Or, le luxe et la luxuriance de la nymphe Calypso, le soin et l'hospitalité de la déesse Circé et le chant des Sirènes, sont des formes allégoriques de l'*oubli*. Ces avatars de l'oubli ne réussissent pas à dissuader le héros homérique au même titre que l'auteure belge qui n'arrive pas à déjouer l'angoisse nostalgique sous le charme des aliments amnésiques. « Quand la barre de chocolat avait déjà disparu de [s]a main, quand le jeu s'arrêtait sans transe, quand l'histoire se terminait de si insuffisante manière » Amélie Nothomb (2004 :15), l'héroïne de *la biographie de la faim* tout comme le héros grec se rendent compte qu'ils ne peuvent pas s'affranchir des angoisses de la demeure, bien qu'ils soient portés par un pseudo-plaisir. Les échos thématiques entre le récit de voyage nothombien et l'épopée homérique participent à la richesse de l'univers sémantique ; notamment le « sens interne

du texte, dans lequel le lecteur peut tracer ses différents parcours interprétatifs » (Amossy et Herschberg :p.81) ; et donc ouvrir des traversées topiques et intertextuelles.

Toutes ces formes allégoriques de l'oubli sont des éléments topiques dans le parcours d'Ulysse. Quant au récit nothombien, le plaisir — aux vertus amnésiques — rejoint dans un même mouvement opposant le parcours de l'héroïne de *La biographie de la faim*. En d'autres mots, comme l'oubli prend l'allure d'éléments opposants dans les déambulations d'Ulysse, le plaisir, voire la jouissance obtenue par la consommation des sucreries fonctionne également comme un topos opposant dans *la Biographie* d'Amélie. L'oubli dans ce cas de figure fonctionne comme une grille de lecture à la fois topique et intertextuelle. Les pérégrinations de l'héroïne de *la biographie de la faim* et ses tentatives d'oublier le pays des siens sont des représentations topiques et intertextuelles actualisables à l'aune des substrats mythologiques.

5. Conclusion

La lecture du texte littéraire reste tributaire des jalons topiques et stéréotypiques. L'ancrage des représentations, des clichés stylistiques, des grilles thématiques et d'autres considérations esthétiques inscrit le processus de lecture d'un continuum intertextuel. Il ne s'agit, en aucun cas, de forcer les rapports intertextuels entre le récit homérique et le récit de voyage d'Amélie Nothomb, mais de s'arrêter sur l'un des itinéraires phénoménologiques de lecture du texte littéraire. Le topos joue le rôle du repère éclairant les voies de sémiosis à suivre. Sans rappeler les présupposés théoriques de l'École de Constance, les orientations topiques font partie des éléments constitutifs de l'horizon d'attente aussi bien visé par le texte qu'actualisé par le lecteur.

Références

Articles

Andrés G. Freijomil, « Les pratiques de la lecture chez Michel de Certeau », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 44 | 2009, Online since 29 November 2011, consulté le 02/01/23 .URL : <http://journals.openedition.org/ccrh/3533> ; DOI : [10.4000/ccrh.353](https://doi.org/10.4000/ccrh.353)

Collot Michel. « Le thème selon la critique thématique ». In : *Communications*, 47, 1988. Variations sur le thème. Pour une thématique, sous la direction de Claude Bremond et Thomas G. Pavel. pp. 79-91. URL : www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1988_num_47_1_1707.

Ouvrage

Amossy, Ruth et Herschberg Pierrot (2021) , *Stéréotypes et clichés* , éd. 4, Paris : Armand Colin.

Dufays, Jean-Louis (2011), *Stéréotypes et lecture*, Bruxelles : Peter Lang.

Eco, Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris : Grasset.

Kuhn, Thomas S (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.

Autres

Nothomb, Amélie (2004), *La biographie de la faim*, Paris : Albin Michel.

Homère (1991), *L'Odyssée*, éd 2 Trad., Naples : Actes Sud.

L'architecture populaire religieuse de la médina de Tétouan entre langage vernaculaire de souche et marketing ou comment communiquer le patrimoine ?

Amal BENATTOU

Laboratoire Larlanco – FLSH- UIZ
a.benattou@uiz.ac.ma

Résumé

L'article est une approche communicationnelle de la centralité de la composante spirituelle et religieuse dans l'expression architecturale de la médina de Tétouan. Par différents positionnements, l'auteure investit le champ disciplinaire de l'architecture pour mesurer l'originalité et l'encrage du langage vernaculaire dans la société locale comme mode de vie et d'organisation territoriale à travers les âges. L'article examine, minutieusement, la capacité patrimoniale et adaptative des œuvres architecturales médinales et leurs apports au résidentiel urbanistique. Il est question aussi de communiquer le vernaculaire « *Tittawni* » dans son contexte physique, historique et anthropologique pour appréhender son poids réel face l'idéologie architecturale coloniale. L'objectif étant de rééquilibrer, voire de repenser le marketing touristique actuel qui s'effectue en faveur d'une architecture coloniale monumentaliste de la ville-nouvelle (ensanche) contribuant ainsi à diluer notre patrimoine dans une sorte de modernité art-déco réduisant le vernaculaire à une arrière-boutique de restauration touristique.

Mots clés : *Architecture religieuse – Médina- Interprétation – patrimoine*

Abstract

The article is a communicational approach to the centrality of the spiritual and religious component in the architectural expression of the Tetouan medina. Through various positions, the author invests the disciplinary field of architecture to measure the originality and inking of vernacular language in local society as a way of life and territorial organization through the ages. The article examines, in detail, the heritage and adaptive capacity of medinal architectural works and their contributions to urban housing. It is also a question of communicating the vernacular « *Tittawni* » in its physical, historical and anthropological context to understand its real weight in front of the colonial architectural ideology. The objective is to rebalance, or even rethink the current tourism marketing that takes place in favour of a monumental colonial architecture of the new city (ensanche) thus contributing to dilute our heritage in a kind of art-modern- deco reducing the vernacular to a back-shop of tourist catering.

Key Words : *Religious architecture – Medina- Interpretation – patrimony*

Un débat houleux sur la communication et la perception vernaculaire de la citoyenneté à travers l'architecture médinale a fait couler beaucoup d'encre. Il n'est un secret pour personne qu'à l'Occident musulman, notamment au Maghreb, la religion à travers sa peau et ses expressions architecturales, constitue un moteur de la vie et des pratiques islamiques. Lesquelles se sont accomplies et se déroulent toujours dans un milieu historique urbain de citoyenneté très évoluée¹². Le débat houleux sur la ville islamique appelée le plus souvent ville arabe¹³ débite cet organisme vivant de beaucoup de ses prérogatives. La mise en avant occidentale à propos de la méconnaissance des caractéristiques des villes arabes préislamiques ou des villes islamiques méditerranéennes se heurte à d'autres réflexions contradictoires formulées par les mêmes Occidentaux. Il suffit de lire les travaux de l'Allemand d'Eugen WIRTH (1982) qui se basent sur une approche plus culturaliste, pour arriver à une position contraire de ce qu'affirment les mêmes Occidentaux qui voient la ville du passé par l'idéologie du présent ou comme le fait certains chercheurs qui font abstraction sur le spirituel comme fondement incontournable de l'organisation de l'espace et de la société musulmane. Ainsi, ils vont diluer le concept de la ville islamique dans celui de la ville orientale.

Nous proposons, dans cet article, une réorientation du débat sur le caractère spirituel de la ville islamique, plus précisément arabo-amazigho-musulmane pour deux raisons. La première, l'approche de l'architecture populaire religieuse de Tétouan, nous enseigne la place du spirituel dans l'identification de la ville islamique comme étant un dispositif et un modèle non figé. Il suffit de bien se pencher sur l'architecture résidentielle de la médina de Tétouan, pour l'incrustation du vernaculaire religieux aussi bien dans le modèle architectural, la peau et la fonctionnalité urbanistique du patrimoine catalogué pour s'imprégner de sa capacité adaptative, évolutive et réceptive. La seconde, c'est que le qualificatif « unique/original » souvent attaché à la médina à travers des approches culturalistes, matérialistes ou marxistes quoiqu'elles ne refusent pas profondément les caractéristiques identifiant le fonctionnement ou l'évolution-réception d'une ville islamique sont gênés par l'adjonction du qualificatif islamique ou musulman (Claude Chaline, 1996).

D'ailleurs, Tétouan est un exemple quasi pédagogique démontrant qu'il n'a jamais été question de modèle de ville islamique unique et original. C'est plutôt, la capacité de l'évolution des villes islamiques de l'Andalousie, notamment Grenade, Séville, Valence et Valladolid qui va influencer Tétouan. Cette dernière, elle-même est la preuve irréfutable d'un modèle de ville islamique adaptative dont le spirituel occupe une place importante.

¹²La notion de citoyenneté est très complexe. Il est reconnu que la citoyenneté est le procès de socialisation dans un cadre urbain de convivialité de populations diverses qui entendent-plus ou moins explicitement accorder à un statut citoyen véritable. C'est-à-dire, la façon dont les groupes mettent en œuvre leur « droit à la ville » dans un contexte caractérisé par les multiples difficultés assaillant les organisations urbaines. Il existe différentes approches de la citoyenneté historique, identitaire, politique.

¹³ Faute d'études qui permettraient d'asseoir une réflexion d'ensemble sur les médinas, souvent la lecture de ces organismes par les Occidentaux est révélatrice de la manière dont se construit le modèle de ville « de l'Islam », avec la prudence que justifie son exceptionnelle érudition (R. Berardi (1970), A. Raymond (1985)). À vrai dire, la mise en prétexte de la question des études et de l'érudition ne tient pas debout. Les limites linguistiques à bien lire et comprendre l'arabe se dressent comme un grand handicap. Entre lire par exemple Al Moqaddima d'Ibn Khaldoun et anticiper sur sa pensée littéraire et philosophique en langue maternelle et s'imprégner du contexte vécu de l'auteur n'est pas la même chose que de lire la traduction chez De Slane des siècles après.

1. Communication à propos de l'architecture populaire religieuse : Tétouan une médina artistique et pittoresque tolérante

L'architecture populaire religieuse, en particulier les mosquées, les zaouïas et les marabouts, du fait de l'intérêt collectif qui lui a été porté à travers le temps et sa qualité de construction publique, nous sont parvenus plus facilement que l'architecture civile, même si elle a pu subir quelques modifications voire transformations à telle ou telle époque. Elle reste donc un des meilleurs moyens de saisir les évolutions architecturales locales et en faire un plan de communication aussi intéressant qu'utile. Le Maroc, commodément référé comme le Maghreb extrême et Habt¹⁴ vers l'Andalousie, tient, par sa position même, lieu de confluences Est-Ouest et Nord-Sud, entre l'Orient, l'Afrique, l'Occident Musulman et l'Europe. Il voit sur son territoire même des différenciations entre le Nord et le Sud. Sans entrer dans toute la complexité des développements de l'architecture et de l'art musulman à Tétouan, celle-ci présente la particularité de recevoir les différents types de mosquées répandues de façon plus sélective ailleurs au Maroc, au Maghreb et sur le pourtour méditerranéen : les mosquées, les zaouïas, les marabouts marocains, hispano-mauresques et même les synagogues. Le contexte dans lequel évolue l'architecture populaire religieuse est doublement intéressant à communiquer.

1.1. Tétouan, un sanctuaire spirituel et une médina à jamais andalouse

Tétouan est l'une des zones les plus anciennement peuplées du Maroc. Les outils acheuléens ont été trouvés dans des grottes à Martil depuis 1 million à 200 000 avant le présent. Berceau de la civilisation, la région de Tétouan a connu l'artisanat de la poterie bien avant la découverte de l'agriculture. Cette dernière, notamment la culture des céréales, est apparue aussi dans la région de Tétouan il y a 5300 Av. JCB (M. Kably, 2012). Tamuda à l'entrée de Tétouan actuelle, fut l'une des villes romaines frontalières les plus importantes en Mauritanie tingitane. Bien évidemment, Tamuda fixa le site de Tétouan et va permettre plus tard l'apparition du noyau urbain (Tétouan) comme principauté Idrisside à partir de l'an 785. Ceci pour dire que la raison d'être de la ville repose sur des considérations spirituelles et religieuses. Ce qui va se concrétiser avec la conquête andalouse puisque c'est l'une des premières plateformes ayant annoncé le jihad contre les Portugais et les Espagnols. En 1400, elle va subir le revers des Castillans qui vont la détruire pour baliser la route aux Portugais qui vont occuper Sebta depuis 1415 avant de la concéder aux Espagnols.

Cependant, puisque Tétouan était l'un des rares ports méditerranéens du Maroc, elle resta sous contrôle musulman, la famille al-Mandri, d'origine mauresque, l'adopta au début du XVI^e siècle comme base arrière pour son action de résistance contre les Portugais à Sebta, Ksar Sghir et à Tanger. Le XVI^e siècle fut très instable. D'une part la mort du Sultan Mohamed Ben Abdellah a mis les Juifs de Tétouan sur la défensive. D'autre part, la prise de Fès en 1549 a affaibli l'alliance des émirs. Cependant l'ascension des Saâdiens a ravivé l'espoir des Mauresques face à l'église d'Espagne. C'est dans ces conditions que la ville de Tétouan dut accueillir, au courant du XVII^e. De nombreux immigrants mauresques qui allaient participer activement aux opérations de course et imprimer ainsi à la ville son cachet propre. Concernant sa gestion, cette même ville sera administrée par moqaddam-s (préposés aux quartiers) avant de passer, dès le règne d'Ahmed Al-Mansur, sous le contrôle de la famille Naqsîs qui la domina de 1597 à 1672, et ce en dépit des multiples tentatives d'Al-Ayashi et des Dilâites pour la soumettre à leurs autorités respectives. Sous les Alaouites, Tétouan s'est vue sur la lame du rasoir.

En effet, les rivalités dynastiques se régler sur un fond de légitimité religieuse et de symbolique soufisme et maraboutique. Molay Er-Rachid chassa Al Khadir Ghaïlan¹⁵ de Ksar El Kébir dès la reprise

¹⁴La notion historique du Habt signifie la descente du domaine des Atlas vers l'Andalousie lors de la conquête musulmane. Le Habt englobe actuellement toute la région de Tanger-Tétouan jusqu'aux portes du Gharb.

¹⁵ Al Khadir Ghaïlan est un disciple du marabout Al-Ayache de Salé qui a pris le pouvoir de Ksar el Kébir

de Fès en 1666. Puis il arrêta la famille Naq̄s̄s de Tétouan ainsi que les notables qui leur été dévoué, mettant ainsi fin à l'indépendance de la petite ville andalouse. Cependant, la rébellion d'Ibn Muhriz depuis Taroudant vers Souss et le Sahara, l'alliance du neveu de Moulay Ismail avec les Turques d'Alger, ont failli mettre en péril le pouvoir Alaouite à cause du jeu d'usure qui a perduré plus de 14 ans (1672-1685). Jusqu'en 1741, Tétouan reconnu pour quelques mois le fils de Moulay Ismail, Zayn Al Abidin. Il aura fallu attendre 1792 pour que Tétouan (sous ordre de Moulay Slimane) se voie assurer officiellement les contrats de commerce avec les représentants des pays étrangers. L'ouverture/fermeture du Maroc sur le commerce maritime, la pression britannique et l'appétit ibérique pour les côtes marocaines vont conduire en 1860 à la guerre de Tétouan qui ruina l'économie marocaine et annonça sa colonisation. C'était seulement une question de temps (1912). La protection consulaire depuis le traité de 1856 avec les puissances européennes est déjà un pas vers la colonisation.

1.2. 1.2- Une société urbaine statique

Depuis l'avènement des Mauresques lors du XVI^e siècles, la société de Tétouan est restée essentiellement une société statique d'ordre fondée sur des référents de prestige, d'honneur et de sainteté qui renvoient à des critères d'ordre religieux et symbolique plutôt qu'à des considérations matérielles. En ce sens, le tissu social demeure loin d'une stratification verticale. Il évolue horizontalement dans des ordres juxtaposés entre principes spirituels de la « *Oumma* » et de la « *Khassa* », c'est-à-dire entre populations et élites (M. Kably, 2012). Les Mauresques de Tétouan ne s'avèrent pas assez préparés pour constituer des entités pérennes et indépendantes. De ce fait, ils s'intègrent parfaitement au sein de la société marocaine via le creuset spirituel andalou. Il s'agit d'une intégration féconde compatible avec l'identité propre des autochtones. Ils l'ont même influencé à une grande échelle sur le plan religieux, résidentiel et économique, ainsi qu'en témoignent, en particulier, les œuvres architecturales. Cependant, les événements de la protection consulaire issus de la Conférence de Madrid (1880) puis le protectorat (1912) vont altérer différemment la cohésion communautaire de la société tétouanie.

Le premier événement causa le déteindre de la composante juive qui a toujours composé au sein de la société. Les Juifs de Tétouan avaient collaboré avec les Espagnols durant l'occupation de la ville sévissant la guerre de Tétouan. L'ensemble de la communauté israélite se mit alors à appréhender des représailles de la part des musulmans¹⁶. Le deuxième, va l'encontre de la politique séparatiste de Lyautey. Le système d'enseignement colonial reposant sur la philosophie de Lyautey, mais, adopté différemment par les Espagnols va contribuer à préparer l'élite nationaliste tétouanie. Celle-ci a bénéficié des écoles de l'alliance Israélite universelle inaugurées à Tétouan, dès 1862, et des écoles Franco-Israélites créées à la suite de l'instauration du protectorat en 1912. Elle allait bénéficier ainsi d'un meilleur niveau de scolarisation par rapport à ses compatriotes musulmans. Les « bases politiques »¹⁷ établies par Lyautey et appliquées par la direction de l'instruction public (DIP), en collaboration avec la direction de l'agriculture, du travail, du commerce (DATC) et en liaison étroite avec les autorités de contrôle et la direction des Affaires Indigènes (DAI). La rivalité coloniale franco-espagnole va se glisser indirectement dans ses bases politiques et au lieu de créer un enseignement

¹⁶ Ceci a nécessité l'arrivée de la philanthrope des Juifs britanniques en 1864 pour améliorer la condition juive à Tétouan.

¹⁷ Rappelons que ce système a suscité un positionnement critique à l'égard de l'école de la III^{ème} République dont la transplantation en Algérie n'avait produit que des déracinés et des déclassés. Le système d'enseignement en zone Khalifienne n'est ni le résultat d'une réforme de l'institution éducative marocaine traditionnelle, ni la transplantation de l'école métropolitaine unique et unifiée. C'est pourquoi la politique éducative coloniale s'est traduite par la mise en place de trois réseaux scolaires que caractérisent, dès l'origine, la ségrégation ethnique et la discrimination sociale : un enseignement européen, un enseignement israélite et un enseignement musulman. Ce dernier, fut à son tour, subdivisé en deux filières : les écoles de fils de notables et les écoles du peuple.

qui tient compte des catégories sociales afin que chacun reste dans son milieu, il va créer le nationalisme Tétouanais¹⁸.

Trois facteurs principaux ont convergé dans ce contexte. D'abord, l'empreinte spirituelle du substrat social tétouani. En effet, les leaders, lauréats des écoles du Protectorat, ne sont autres que la progéniture de familles aisées issues du soufisme andalou. Ils ont su transformer les zaouïas aux partis politiques inspirés et convaincus à la fois d'une mobilisation sociale via un panarabisme chargées de religion et de soufisme en mesure de rassembler la population de Tétouan dans l'épicentre même de commandement de tout le protectorat espagnol (Tétouan)¹⁹.

Ensuite, l'Espagne n'avait pas les moyens de la France. Sa colonisation fut une colonisation de pauvreté. Une bonne part de la population espagnole fut constituée de familles de soldats, d'artisans ou de maîtres de construction et du bâtiment. C'est pourquoi, certaines élasticités furent remarquées dans son système d'enseignement et sa philosophie coloniale propre qui consiste, faute de moyens, à être intimement mêlée à la population. Enfin, le troisième facteur dérivant des deux premiers, c'est le caractère tolérant de la société entre composantes de confession musulmane et juive de Tétouan.

En effet, semblable à la racine, il s'agit d'une société d'immigrants provenant à des dates différentes des mêmes lieux de provenance et pour les mêmes raisons : la chute de Grande, les tribunaux d'inquisition. Ceci facilite davantage l'intégration sociétale, l'expression architecturale, les pratiques d'usage et l'investissement-réinvestissement économique et territorial.

Bref, cet aperçu historique a pour objectif de recentrer la communication, souvent usurpée dans un marketing superficiel, sur le fait spirituel et religieux comme dénominateur commun et comme un fait mobilisateur à travers lequel s'expriment l'histoire, le politique, l'architecture et les configurations sociétales. Ce qui confère à Tétouan intrinsèquement le qualificatif de ville cosmopolite. On ne peut comprendre ni le poids, ni la symbolique de l'architecture populaire religieuse, ni des positionnements spatiaux des œuvres architecturales religieuses, ni leur capacité d'absorption spirituelle de leurs usagers sans pour autant connaître l'environnement dans lequel ils évoluent. Si on fait abstraction du spirituel, on ne peut communiquer à juste valeur ni la portée, ni la valeur, ni le fonctionnement de l'architecture populaire religieuse de Tétouan.

2. Le patrimoine catalogué de Tétouan : une œuvre spirituelle et un fonctionnement en ruche

Il est à préciser que la religion ne constitue pas seulement un moteur de la vie islamique et/ou politique, mais c'est aussi un fait culturel et artistique dont la richesse de l'architecture protagoniste avec ses différentes typologies. Il est vrai que l'époque préislamique, notamment Arabe et Amazigh, a

¹⁸Ce dernier quant à lui, il a été mené par les leaders issus des écoles nouvellement créées par le protectorat, notamment les écoles de fils de notables qui avaient pour vocation, à l'origine, de former une élite nouvelle destinée à jouer le rôle de passerelle entre la société européenne et la société marocaine. Cependant, avec le glissement vers l'administration directe, ces lauréats ont été maintenus dans une situation subalterne, sans commune mesure avec la formation moderne que certains d'entre eux ont pu acquérir dans les universités françaises ou espagnoles.

¹⁹ Les tribunes à travers lesquelles, les nationalistes tétouanais diffusaient leurs convictions politico-religieuses sont nombreuses. À titre indicatif, Abdelkhalek Torres issu d'une famille andalouse a instrumentalisé dès 1952 le Journal « *Al-Oumma* » où ses compatriotes nationalistes comme Bendaoud, Bennouna et Ahmed ER-Rhouni pouvaient s'exprimer avant de rallier la direction de la résistance armée et la dénonciation des activités criminelles perpétrées par le système colonial à Jnane Breicha à Tétouan. La présentation du manifeste exigeant l'Indépendance au nom des habitants de toute la zone khalifienne signé par 180 nationalistes dont les Oulamas de Tétouan et de Tanger, pour la plupart d'origine andalouse, figures à la tête de liste des autorités coloniales.

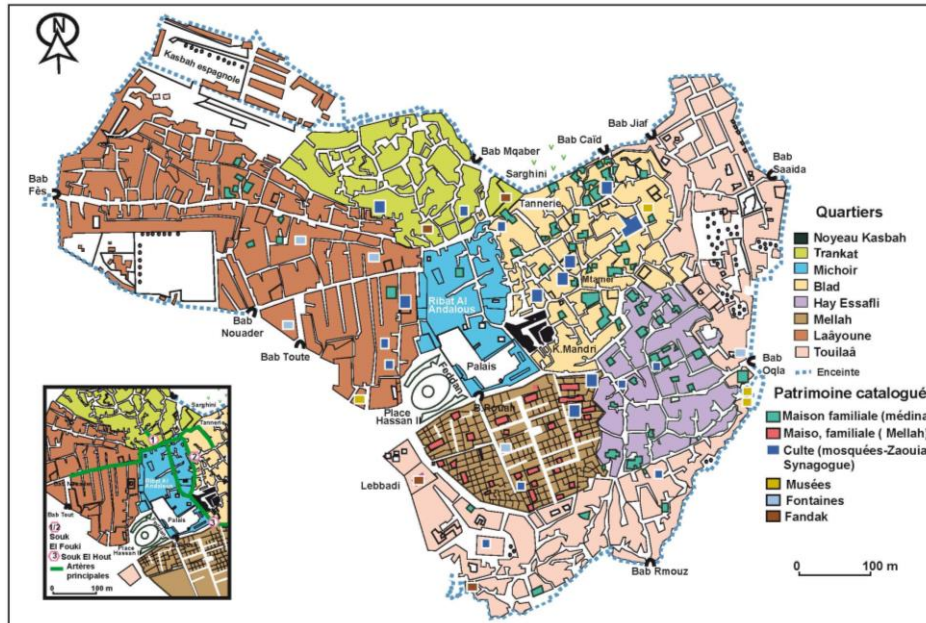
légé un patrimoine qui constitua la base de l'architecture religieuse islamique. Le fer forgé est sa récupération dans les œuvres architecturales en constitue un exemple typique. La recherche de la simplicité est une orientation philosophique religieuse rappelant que dans l'Islam, la vie n'est qu'une étape modeste qui peut mener à la vraie vie, riche et paisible, celle du paradis. La mosquée simple et ses jonctions : (M'sallah), zaouïa ou le muselet / marabout, sont le fait d'un ordre religieux divin qui organise, ordonne et reconfigure la vie islamique dont le culte est la fonction principale. Les caractéristiques générales de l'architecture religieuse tétouanaise restent la volonté populaire, les matériaux locaux disponibles et la centralité spatiale des monuments. Une fois l'œuvre architecturale est accomplie, ce n'est pas l'architecture monumentale qu'il cherche, mais une architecture fonctionnelle, ornementale, symbolique et surtout récupérable artistiquement et de manière utilitaire selon les moyens, les contextes et les objectifs. Ses caractéristiques sont quasiment atteintes chaque fois que des édifices surgissent en dépit des époques et des usages.

On compte une soixantaine de mosquées, zaouïas et marabouts-sanctuaires à Tétouan. Les mosquées sont au nombre de 22 dont 37% se distribuent en trois subdivisions : des mosquées centrales de Khoutba qui assurent les cinq prières quotidiennes en plus de la koutba de vendredi. Les mosquées des quartiers et mosquées communautaires appartenant à des particuliers. Les zaouïas quant à elles, elles sont quelque 26 structures dont 43% sont d'importance significative et représentent les confréries les plus puissantes de Tétouan qui bénéficient d'une assise nationale, voire internationale. On compte également 11 sanctuaires qui se distinguent en sanctuaires urbains généralement sans mihrab et en sanctuaires périphériques ou sur le chemin de la médina. Dans cet étalage, on compte 12 mosquées et 8 zaouïas cataloguées par la Commune urbaine de Tétouan et la Junta d'Andalousia de Seville selon la base de classification de l'Unesco qui a déclaré en 1997 la médina de Tétouan comme patrimoine mondial. Ceci en tenant lieu de références patrimoniales élargies pouvant servir l'étude d'architecture, d'organisation socio-spatiale et de curiosités touristiques.

L'approche typologique de l'architecture religieuse consiste, dans cet article, à étudier la façon avec laquelle la communication spirituelle organise, symboliquement et physiquement, le territoire. La composante territoriale de l'ordre religieux à l'échelle du Derb constitue un angle significatif d'appréciation et d'interprétation de l'ordre spirituel. Derb Laâyouna constitue avec Derb Blad les groupements de quartiers les plus anciens de la médina²⁰ de Tétouan. La raison d'être du premier s'est les sources qui alimentent la médina. L'existence de trois sources dans le Souk El-Fouki souligne la forte relation entre le culte religieux et l'eau dans la configuration de cette médina andalouse. Qu'il s'agisse des édifices religieux ou des maisons résidentielles. L'eau comme élément symbolique de la culture musulmane, renvoie à la notion de purification avant chaque rite ou pratique religieux. Dans ces deux groupements de quartiers, l'activité religieuse du Souk El-Fouki se manifeste dans la plupart des mosquées et zaouïas situées dans cette partie de la médina où l'eau fut jadis si abondante. Elle est considérée comme bien d'usage public au service de ses habitants grâce à un système d'approvisionnement appelé le réseau « Skundo » d'origine andalouse sans doute (M. Abdellaoui, 1986), alimentant toute la médina. L'eau localise le culte et celui-ci organise la vie et régule la territorialité des riverains et le mode architectural.

²⁰La médina de Tétouan s'étend sur environ 1100 m. De forme allongée, elle présente une largeur variante de 350 à 700 m. Elle est entourée d'une enceinte longue de 5 kilomètres. Avec une superficie ses 50 hectares, Tétouan est l'une des médinas les plus importantes du Maroc

Fig.1- Localisation du patrimoine catalogué de la médina de Tétouan



Sources : Commune territoriale de Tétouan (Plan-Guide de la médina ; relevés de terrain, 2018)

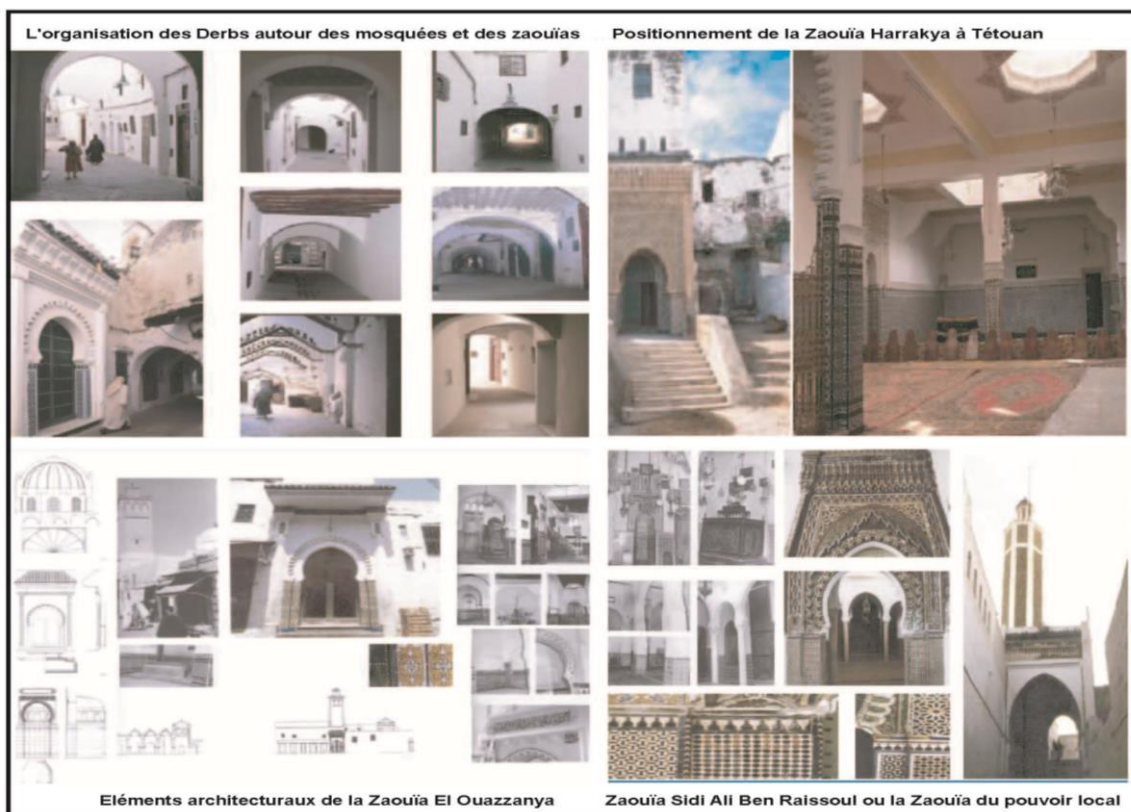
Autre symbolique spirituelle est la réflexion autour de la dimension communicationnelle du design de la pergola de la rue Terrafine (Mellah) où deux institutions religieuses (Zaouïa Baqqalia et Mosquée Andalous) ordonnent l'usage du culte et de l'espace de manière très symbolique. Tout d'abord, l'on constate la coexistence communautaire de confession musulmane et juive au sein du Mellah Jdid intramuros de Tétouan. Dans le territoire du mellah, cohabitent aussi la synagogue de Ben Walid et la mosquée Al Andalous. Ensuite, l'on observe une tendance de condensation de l'essentiel des valeurs d'usage de l'espace urbain et architectural de l'environnement, établissant ainsi un ensemble de faisceaux en bois de différentes géométries et placés à différentes hauteurs, qui symbolisent la subordination du réseau routier à l'espace intime de l'habitation qui à son tour symbolise l'appartenance à une communauté soufie ou religieuse de confession juive caractérisée. Derb Tennana comme celui d'El Korfi (Blad) ou encore de la Zaouïa Tijaniya reproduit le même ordre de régulation spirituelle territorialisée. La mosquée, la Zaouïa, l'espace commercial et de service, la maison-patio, le Derb, l'artisanat, l'espace public et les portes fonctionnent tous dans un même système.

La base de découpage mental du territoire ne se fait pas sur la base administrative, mais à partir du fonctionnement commercial et artisanal évoluant sous l'égide religieuse d'une Zaouïa ou d'une mosquée. Ici, l'artisanat est une forme de culte reposant sur la baraka d'une communauté religieuse (M. Ben Attou, 2009). Il s'agit notamment des Derkaoua, Ouled Bakkal, Chorfas d'Ouezzane, les Ghailans, Jilaliyines, Aissaoua, etc. La symbolique de la centralité du plan architectural, des surélévations, des orientations et des ornements des œuvres religieuses relève aussi de l'ordre spirituel. L'exemple des corporations artisanales est très instructif. Ce sont les corporations les plus mobilisatrices d'adeptes et d'affiliations auprès de diversités communautaires soufismes qui se placeront en tête de la hiérarchie. Ce sont elles qui occuperont la place la plus centrale dans le tissu médinal. Ce sont eux aussi qui accapareront le plus d'aumônes « *hibats* » et qui main-miseront sur le plus grand nombre de biens habous. Toute la vie commerciale, culturelle, familiale (mariages, naissances, circoncision, divorces, décès...) et individuelle s'organise à l'échelle du Derb spirituellement régulé. Finalement, le tissu urbain médinale ne constitue pas un ensemble de territoires homogènes, mais un ensemble de ruches spirituelles très ordonnées et territorialement caractérisées d'une manière fonctionnelle.

Ce que les Européens ont décrit comme labyrinthes et impasses sont en fait des organes fonctionnels qui agissent différemment, mais sous un même ordre religieux unificateur : l'islam, la prière, le perfectionnement dans l'exécution des tâches car l'artisan ou le commerçant ne rend pas compte directement au consommateur, mais à toute l'institution religieuse sous les principes du soufisme, contrôlés par l'institution des habous à travers l'ordonnateur « *Mohtassib* » « *l'Amine Tujjar* » pour le commerce ou « *l'Amine herfa* » pour la corporation artisanale. C'est ainsi que la médina de Tétouan compte cinq divisions territoriales symbolisant cinq prières dans la journée: Souk El Fouki, Ribat Al Andalous, Ribat Sefli, Gharsa Kbira et Mellah (ancien et nouveau). Les deux premières territorialités regroupent l'essentiel des Derbs principaux, les plus anciens : Laâyoune, Blad, Trankat, Neyyar, Tarrafines. Ces deux derniers se sont étendus sous forme de groupements des quartiers Essafli et Touilaâ

Nous avons opté dans cette analyse de nous centrer sur l'image comme appui pour l'approche de l'architecture religieuse car elle constitue un moyen fiable de communication et d'information sur le plan historique et religieux. Nous avons constaté lors de nos entretiens de terrain que, la plupart des gens ne connaît pas grande chose sur les éléments architecturaux ni sur leur fonctionnalité, au-delà du spirituel calligraphique. C'est la raison pour laquelle l'image a été le point central de la communication religieuse et historique comme étant les éléments du langage informatif et explicatif.

Fig.3- Organisation, motifs architecturaux et place des établissements de la médina de Tétouan à travers l'ordre spirituel et la fonctionnalité religieuse et socio-territoriale



Sources : Crédits photos du Conseil Municipal de Tétouan & Junta de Andalucia, 2011, Crédits photos de José Antonio Lionch Gurrea, 2015, Disposition personnelle et visite de terrain, 2018

L'architecture religieuse populaire a su donc, ramener l'ordre spirituel à l'usage populaire en passant par des éléments architecturaux structurants et profondément ancrés dans la société tétouanaise qu'on peut considérer par excellence, une société méditerranéenne unifiée et sociabilisée. En effet, les mosquées restent la scène absolue de l'interaction population-religion et espace intérieur- espace

extérieur. Le patio comme la coupole, l'arc ou la nef constituent des racines incontournables d'une unité sociale basique. La salle oratoire est destinée à l'usage commun, la coupole est le symbole de tout ce qui est union centrale (*Kibla, Sahn, patio*) et tolérant en termes de religion, de la confrérie « *Tarika* » au sein du soufisme et même en terme spatial : les murs, le mihrab, la niche, les portes ; tout cela symbolise la liberté contrôlée du culte, de l'usage et de toutes les pratiques liées d'un espace « *horm* »²¹.

La liberté contrôlée signifie aussi tolérance. D'une part, l'espace religieux n'est pas totalement *horm*, d'autre part les Juifs marocains de Tétouan bénéficiaient d'un statut particulièrement aisé. L'exemple de la mosquée Frija localisée à Ribat-Soufli en plein mellah ancien est triplement intéressant à présenter comme exemple d'études. D'abord c'est une institution religieuse qui met en rapport le contexte de convivialité des Maures et des Juifs en Espagne musulmane avant leur expulsion vers le Maroc. Secundo, la mosquée témoigne de la profondeur historique de la médina de Tétouan qui est considérée comme la seule cité au Maroc qui a gardé jusqu'à nos jours le cachet authentique andalou, ce qui lui confère une place de choix dans le patrimoine culturel de l'humanité même tardif (1997). En effet, le nom Lalla Frija remonte à très loin lorsqu'un grand nombre de familles juives, donnèrent des prénoms uniquement arabes à leurs jeunes filles. Ceci pour deux raisons. D'un côté, en suivant leur coutume ancestrale, les judéo-espagnols continuent à donner à leurs enfants les prénoms portés par leurs grands-parents, parvenant.

C'est ainsi qu'ils arrivèrent à conserver les prénoms de leurs ancêtres d'Espagne. D'un autre côté, afin d'éviter les persécutions des inquisitions ecclésiastiques d'exception activée du XIII^e jusqu'au XVI^e siècles pour la répression des crimes d'hérésie²², ce sont les prénoms de femmes qui ont été déclarés. Enfin, la mosquée Frija montre qu'au Maroc le fait religieux, le soufisme et même le maraboutisme ne sont pas uniquement une affaire d'hommes, mais aussi de femmes²³.

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous nous sommes forcée de communiquer les bases et les principes de l'architecture spirituelle et religieuse de la médina de Tétouan et son apport à la société au politique, à la cidadinité, au résidentiel et à l'art. Un patrimoine séculaire qui a réussi à fonctionner en durabilité à travers les âges, les événements et l'acculturation. Bien qu'il s'agisse d'une architecture historiquement, socialement et territorialement de haute facture, nous avons tendance soit à la minimiser via un marketing élémentaire qui se résume à la restauration touristique, soit à la diluer dans le modernisme progressiste, sinon la dénuder face à l'architecture monumentalise franquiste dite éclectique et d'art-déco. En effet, les protagonistes d'une image contemporaine d'un Tétouan voulue, arbitrairement, moderniste n'hésitent pas à sacrifier l'histoire et la mémoire pour la bilatéralité politique, le Branting touristique et la créativité par l'attraction des investissements. Cette orientation quoique sans doute, louable ne doit pas sous-estimer l'instrumentalisation du style architectural

²¹Un espace « *horm* » est décrété, spirituellement, comme étant un espace sacré interdit aux étrangers non musulmans et à toute activité, considéré jusqu'au 19^e siècle, comme polluante hormis les métiers nobles. Par exemple, le corps de métier comme les forgerons « *haddadine* », les tanneurs « *débbaghin* » et les fabricants d'armes « *sraïriya* » n'étaient pas considérés comme métiers polluants, mais nobles car il s'agit de la fabrication d'armes et de vêtements.

²²On peut évoquer à ce sujet : Rahma, Alla, Meshoda, Frija, Hasiba, Jamila, Gimol, Djohra, Zahra, Freha, Nejma, Chems, Kamra, Aziza, Srira, Malia, Saada, Hadra, Menna, Allo, Hanina, Yacot, Macnine, Yamna, Habiha, etc. Même dans les villes du sud marocain, on peut trouver des prénoms féminins à consonance espagnole et qui disposent d'un sens en langue castillane. Il est à préciser que dans le domaine religieux juif, la filiation se fait uniquement à travers les prénoms qui définissent l'identité et la généalogie. Soit au cours de la cérémonie de la circoncision, du baptême ou lors de la Torah (lecture biblique du mariage à la synagogue), le prénom est toujours le plus important.

²³ On peut citer à titre indicatif, Lalla Jmila à Tanger, Lalla Menana à Larache, Lalla Fatima Andalousia à Ksar El Kébir, Lalla Hourra à Chaouen, etc.

« protecteur » qui met dans l'ombre celui de l'Ensanche sur tout l'héritage patrimonial spirituel, populaire et religieux. L'espace médinale se trouve ainsi, réduit comme une arrière-boutique de restauration de la « seule » architecture valable et de facture : le style colonial.

Or, d'une part, la médina de Tétouan c'est avant tout un style fassi musulman et andalou provenant d'un carrefour civilisationnel maroco-amazigh où toutes les dynasties marocaines y ont contribué. D'autre part, l'intégration des styles arabisants (1915-1931) n'est pas plus une renonce à la différence, mais une composante importante tout comme le style art déco (1931-1936). Il s'agit bien d'une récupération des motifs des arts décoratifs marocains et des formes art déco (façades, ornement, frises, panneaux, arcs, etc. En ce sens, L'architecture de la ville de Tétouan (médina et Ensanche) est d'une mixité extraordinaire certes, mais, qui ne doit pas pour autant gommer l'apport fondamental du spirituel dans l'organisation, le fonctionnement et la portée citadino-urbanistique de Tétouan. L'expression d'une architecture avant-gardiste liée à l'impact de l'explosion des arts décoratifs de 1925 à Paris pour légitimer l'utilisation de cet art dans l'architecture est moins une démarche régissant le contexte architectural de Tétouan qu'une ligne de démarcation et de rupture entre républicanisme et franquisme (1939-1956).

C'est plus des séquelles d'une guerre civile et les aspirations d'un projet militaire d'« EL CODILLO » que le triomphe d'un style architectural. Le métissage architectural et la référence aux arcades, les soubassements en pierre, les détails sur les corniches et les frontons dans les bâtiments publics sont un retour nostalgique vers l'Espagne impériale et non pas vers une renaissance architecturale savante. Oui à l'empreinte maroco-andalouse dans l'architecture franquiste. L'architecture par définition est un carrefour de civilisations. Non à la propagande véhiculée par le corps d'architectes espagnols et certains de leurs disciples marocains hispanophones, en l'occurrence, qui laisse croire qu'il s'agit d'une « révolution poétique stylistique ». Vouloir retourner vers la gloire de l'Espagne impériale dans le discours et l'expression architecturale franquiste, fait de celle-ci un style académique, historiciste et classique et non un style éclectique comme se plaisent de l'écrire certains architectes ibériques.

Le franquisme architectural est une aspiration au pouvoir sur le modèle allemand de l'époque. Il n'est de qualification plus fautive que de décrire l'architecture franquiste (monuments, symbolique, motifs...) une « archi-métissage » ou comme une nouvelle identité ouverte et relationnelle qui ne reproduit point le passé. En tout cas à Tétouan, elle n'est pas centrée sur l'homme ; encore moins qu'elle relève d'un concept d'espace architectural dans l'historiographie de l'art. Le spirituel religieux dans l'architecture tétouanie comme mode de vie et d'organisation jusqu'à aujourd'hui et non comme passé constitue une expression vivante du corps humain et de son environnement socio-territorial. C'est pourquoi, la communication sur l'art et l'architecture, le marketing touristique, la recherche académique et les projets d'investissement patrimonial ont pour mission d'équilibrer l'apport civilisationnel dans l'approche, la conception et la réalisation de tout ce qui a trait à l'architecture. Comme le note justement Françoise Choay :

(...) en transformant notre relation passive et névrotique avec le patrimoine en une relation dynamique et créatrice qui conduise, non plus au ressassement stérile du passé, mais à sa continuation sous des formes nouvelles.

Références

- Abdelkafi, J., (1989). La médina de Tunis. Presse du CNRS, Paris, 278 p.
- Abdellaoui, M., (1986). La médina de Tétouan et son évolution récente, étude de géographie urbaine. Thèse de 3^{ème} cycle de l'université de Tours, reproduction de l'Université de Lille III, Lille, 350 p.
- Akkalay N, M., (2013). El ensanche de Tetuán: síntesis de su historia arquitectónica, Revista de Patrimonio AKROS n° 12, pp.33-39.-Ameur, M., (1993). Fès ou l'obsession du foncier. Centre d'Etudes et de Recherches sur l'Urbanisation du Monde Arabe (URBAMA), Laboratoire associé au CNRS, Université de Tours, Fascicule de Recherche n° 25, Tours, 428 p.
- Andreou, M., (1974). L'esthétique de l'architecture, Edit. Klincksieck, Université Michigan, pp.206-209.
- Andrieux, JY. Seitz, F., (1998). Pratiques architecturales et enjeux politiques : France 1945-1995, Edit. Picard, 410 p. Cf.pp.189-194.
- Arribas Palau, M., (1954). Las comunidades israelitas bajo los primeros Sa'adies», dans Homenaje a Millas-Valllicrosa, Barcelona, vol. I, p. 45-65.
- Azouggagh, A., (1995). Les formes de la croissance urbaine périphérique à Tétouan, Thèse de Doctorat de l'Université de Provence d'Aix-Marseille I, U.F.R Sciences géographiques et Aménagement, 2 vol. 609 p.
- Bancel, N., (2009). Identités, colonialisme et communautés in Durampart, M. (sld), Travaux –grand pierre K.(sld), Autour de l'illustration, édit. Université, Paris 13, pp.134-146.
- Barrucand, M., (1985). L'urbanisme princier en Islam : Meknès et les villes royales islamiques postmédiévales, Edit. P. Guenther, Paris, 249 p. Cf. p.119.
- Barthes, R., (1985). L'aventure sémiologique, Edit. du Seuil, Paris, 368 p. Cf.p.265.
- Barthes, R., Rhétorique de l'image dans L'obvie et l'obtus, essais critiques III, Paris, Seuil, coll. « Points essais », 1982 (paru initialement dans Communications, N° 4, 1964).
- Bazzana, A., (2002).Eléments de castéologie médiévale dans l'Andalus, morphologie et fonctions di château (XI-XIIIe siècles), In : Mil Años de fortificaciones en península ibérica y en Maghreb, Edi. Colibri, La Palmera, pp.189-201.
- Ben Attou, M., (2009). De la centralité spirituelle à la centralité sociale, quelle place pour l'héritage socioculturel des médinas du Nord marocain dans la promotion du tourisme ? cas de Ksar El Kébir, Revue Forum du Nord du Maroc (AFNM) n° double 4-5, Tétouan, pp.87-111.
- Bernstein, B., (1975). Langage et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social, Edit. De minuit, Paris. Chapitre 5.
- Berriane, J., (2014). Intégration symbolique à Fès et ancrage sur l'ailleurs : les Africains subsahariens et leur rapport à la Zaouia d'Ahmed Al-Tijâni, L'année du Maroc n°11, CNRS Editions, pp.139-153.
- Berry-Chikhaoui, I., (1994). Quartier et sociétés urbaines, le faubourg sud de la médina de Tunis, Thèse de Doctorat, URBAMA, Tour.
- Boudhiba, A et Chevallier, D., (1982) : La ville arabe dans l'islam, histoire et mutations, Tunis-Paris, C.E.R.E.S-C.N.R. S, 572 p.
- Bougnoux, D., (2001), Introduction aux sciences de la communication, La Découverte, p7.
- Boutros, A.et Straw, W., (2010). Circulation and the City, essays on urban culture, Edit. McGill's Queen's University Press, Montreal Kingston-London-Ithaca, 305 p, Cf. p45.

- Bravo Nieto, A., (2000). Arquitectura y urbanismo en el norte de Marruecos, Editorial Junta de Andalucía, Conserjería de Obras Públicas y transporte. Sevilla.
- Bravo Nieto, A. et Als., (2005). Arquitecturas y ciudades hispánicas de los siglos XIX y XX en torno al Mediterráneo occidental, centro Asociado a la UNED de Melilla, 337 p.
- Bréandon, C., (2012), Esthétique, médiatique, et sémantique du design interactif, Thèse de Doctorat. Université du sud Toulon-Var, 386 p.
- Bruno, O., (2007), les sciences de la communication, Armand Colin, p.167.
- Caruana, F., (2009), PEIRCE et une introduction à la sémiotique de l'art, Harmattan, Paris, pp.25-38.
- Chaline, C., (1996), Les villes du monde arabe, A. colin, collection U, 2^{ème} édition, Paris 181 p.
- Cheikhi, N., (2017). Etude géographique des groupements urbains tétouanais. Résumé de Thèse, Revue Espaces Magrébins n° 1, Rabat, pp.53-64 (en arabe).
- Consejo Municipal de Tetuán, Junta de Andalucía & Consejería de Obras Públicas y Vivienda Tercera: Guía de arquitectura de la medina de Tetuán, Edición Tetuán –Sevilla, 2011, 292 p.
- Cosnier, J., (2010), Empathie et communication, comprendre autrui et percevoir ses émotions, in Les Sciences de l'Information et de la Communication, In La Communication, Etat des savoirs, Edit. Sciences Humaines, Paris, pp 149-154.
- Darras, B. et Rickenmann, R., (2008), El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates, In Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas, La cuestión de la cultura elitista en democracia. Pamplona : Cátedra Jorge Oteiza - Universidad Pública de Navarra, p. 119-165.
- Davallon, J., (2000), Le patrimoine : une filiation inversée ? In : Espaces Temps n° 74-75, Transmettre aujourd'hui. Retour vers le futur, Paris, pp. 6-16.
- De Foucauld, C., (1988), Reconnaissance au Maroc. Paris.
- Durkheim, E., cours donnés en 1902-1903, PUF, 1992 : L'Education morale. Rapporté par Catherine Halpern (Sous la Coord.), 2009 : Identités (s), l'individu, le groupe, la société, Editions sciences Humaines, Paris, p.183

Le Patrimoine Culturel Immatériel perçu par les experts : Quelle(s) posture(s) ?

Hind LAHSSAINI

FLSH- UIZ- Agadir - LARLANCO

h.lahssaini212223@gmail.com

Résumé

Consciente de sa valeur et son importance, L'UNESCO a poussé le monde entier à s'intéresser au PCI, par la mise en place de la charte 2003 pour la préservation du PCI, que Le Maroc a ratifiée en 2006 et l'a mise en œuvre en 2014.

Le PCI a toujours constitué un pont entre les individus et les groupes dans le temps et dans l'espace. D'ailleurs L'UNESCO le définit comme « *l'héritage du passé dont nous profitons aujourd'hui et que nous transmettons aux générations à venir* »²⁴. Il constitue un lien social sensible pour la cohésion sociale et le vivre-ensemble, c'est un élément socioculturel qui mérite d'être étudié et nécessite une intervention d'urgence de la part de toutes les parties intéressées par cet élément.

L'objectif de cet article est d'analyser la posture des chercheurs, des experts et des professionnels afin de dégager la vision qu'ils ont du PCI. Pour arriver à mettre en évidence que les experts eux-mêmes ont des regards qui divergent, nous avons mené une enquête par l'entretien semi-directif auprès de sept responsables institutionnels et académiques.

Mots clés : Patrimoine culturel immatériel, Médiation, Communication, Représentations sociales.

Abstract

Aware of its value and importance, UNESCO pushed the whole world to take an interest in ICH, through the establishment of the 2003 charter for the preservation of ICH, which Morocco ratified in 2006 and implemented in 2014.

ICH has always constituted a bridge between individuals and groups in time and space. Moreover, UNESCO defines it as "the heritage of the past which we benefit from today and which we transmit to future generations". It constitutes a sensitive social link for social cohesion and living together, it is a socio-cultural element which deserves to be studied and requires urgent intervention on the part of all parties interested in this element.

The objective of this article is to analyze the posture of researchers, experts and professionals in order to identify the vision they have of PCI. To demonstrate that the experts themselves have divergent views, we conducted a survey using a semi-structured interview with seven institutional and academic leaders.

Key words: Intangible cultural heritage, Mediation, Communication, Social representations.

²⁴Trousse d'information sur le patrimoine mondial, publié par le Centre du patrimoine mondial de l'UNESCO en juin 2008, p :5

Introduction

Le PCI constitue une partie importante dans la vie des communautés et contribue grandement à leur continuité à travers l'histoire, c'est un moteur fondamental du développement social, économique et culturel. Il est également perçu comme une référence pour les chercheurs et les enseignants des sciences sociales, de l'anthropologie et d'autres disciplines.

Ce patrimoine demeure un trésor universel grâce à l'intervention de l'UNESCO à travers la mise en place de la charte de 2003 pour la préservation du patrimoine culturel immatériel. En effet, depuis sa mise en œuvre, le monde entier s'est orienté vers cet élément culturel ancestral, une initiative qui a créé un débat à l'échelle internationale.

D'ailleurs, sa ratification par le Maroc en 2006 et sa mise en œuvre en 2014 ont permis de classer un nombre important des composantes du patrimoine marocain, dans leurs dimensions matérielles et immatérielles. Ainsi, le Maroc a bénéficié d'une assistance du Fonds International pour la préservation pour le projet de « revitalisation du chant féminin de Taroudannt ».

Étant donné que, les responsables et les chercheurs du domaine sont les premiers concernés par la réalisation des projets sur le PCI. Nous estimons intéressant de les interroger, et c'est de delà découle notre questionnement :

Comment les responsables institutionnels et les chercheurs représentent-ils le PCI et quelles actions pilotent-ils en faveur de ce dernier ?

L'article se répartit en trois parties, la première est théorique, il cernera le cadre conceptuel à travers la définition des concepts clés qui déterminent le sujet comme : le PCI, les représentations sociales, la médiation culturelle et la posture. La deuxième est méthodologique, elle est constituée d'un entretien semi-directif, cette enquête qualitative concernera en l'occurrence les responsables institutionnels et les chercheurs, et la troisième partie sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus.

1. Le Patrimoine culturel immatériel : Précision conceptuelle

Notre objet de recherche est le patrimoine culturel immatériel, l'adjectif « Immatériel » vient du bas latin « immaterialis » il est composé du préfixe « im » qui signifie « sans » une préposition qui marque l'absence, et l'adjectif matériel « *qui est tangible et concret* »²⁵, il s'agit donc de ce qui n'est pas physique. Dans le même sens, Larousse définit le terme « immatériel » comme ce : « *qui n'a pas de consistance corporelle* ». Donc le patrimoine culturel immatériel renvoie aux éléments culturels de nature sensible qui peuvent être symboliques, imaginaires, abstraites, spirituelles, etc. Cette définition nous donne l'impression que le patrimoine culturel immatériel s'oppose au patrimoine culturel matériel, néanmoins, ils forment un tout homogène, dans le sens où l'un complète l'autre.

En tant qu'élément culturel, le PCI a toujours existé depuis la nuit des temps, et malgré son ancrage dans le passé, sa continuité dans le présent et sa projection vers le futur, il est longtemps resté marginalisé, dénigré et classé comme sans intérêt. De sorte que, sa reconnaissance est venue d'une manière progressive grâce à l'UNESCO,

D'ailleurs, la charte de 2003 a défini le PCI comme « *l'héritage du passé que nous transmettons aux générations futures* », le PCI assure la continuité entre les temps, c'est-à-dire qu'il provient du passé comme lègue qu'il faut préserver, valoriser et assurer sa transmission de génération en génération.

²⁵<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/> (Consulté le 03 Juillet 2020)

Ainsi le PCI permet à l'individu d'avoir une appartenance à la fois à un groupe social et à un espace géographique précis. Cependant, le processus de préservation et de transmission exige un travail de médiation notre deuxième concept clé de notre sujet.

Selon Alexandre Balmer et Jacques Hébert « *le terme « médiation » est à la mode et surutilisé, mais il porte surtout à confusion par les nombreux sens qu'il revêt selon les contextes.* »²⁶. En effet, la médiation est un terme qui a connu un usage excessif, d'où un embrouillement d'acceptions. Déjà pour Jean Davallon, la médiation se répartit en deux sens, le premier est commun, il s'agit « *d'entremise destinée à mettre d'accord des parties ayant un différend, qui présuppose un conflit et comporte une idée de conciliation ou de réconciliation...* »²⁷, tandis que, le deuxième est scientifique c'est « *...celui d'action de servir d'intermédiaire ou d'être ce qui sert d'intermédiaire...* »²⁸.

Dans les deux sens, la médiation est une action où une tierce personne intervient, appelée médiateur, qui peut être humain (une personne médiatrice) ou symbolique (objet patrimonial, image...) ou technique (réseaux sociaux, plateforme...). D'une part, la médiation cherche à trouver un terrain d'entente entre les parties concernées, afin de dépasser une situation d'opposition ou même de conflit. D'autre part, la médiation désigne l'action de maintenir les liens intersubjectifs ou entre individu et un objet. Elle change de conception selon le domaine au sein duquel elle est employée, d'où cette multiplicité de définitions.

Dans un entretien de Marie Thonon, Jean Caune refuse de faire de la notion de la médiation « *une notion-valise qui accueille indifféremment les multiples formes de la relation sociale.* »²⁹, selon Caune, la médiation ne se limite pas, dans une simple intervention, là où il y a un conflit, ou encore elle ne présente pas uniquement un outil pour réduire les distances et établir les liens, autrement dit, il ne faut pas instrumentaliser la médiation, il postule que :

*« La médiation est une notion philosophique qui trouve son origine chez Platon. Elle signifie que nos relations au monde physique, social et imaginaire ne sont pas immédiates ; elles passent par des constructions intellectuelles et sensibles : par des représentations symboliques. »*³⁰

Ses origines philosophiques font de la médiation un concept pertinent. Le recours à celle-ci montre à quel point les représentations symboliques constituent un système d'interprétation qui asservit les relations de l'homme aux autres et aux objets.

Puis ce que, le rôle de la médiation dépasse le niveau d'intermédiaire, elle constitue un processus à la fois complexe et nécessaire. Complexe dans le sens où, elle est présente dans la vie active de l'homme, à travers un ensemble d'interactions. Ces dernières peuvent être individuelles et collectives, aussi bien implicites et explicites. Cette composition complexe renvoie à l'antagonisme provoqué par l'incompréhension, le malentendu et l'incertitude.

La force de la médiation se voit alors dans le processus de construction de sens que celle-ci assure à chaque intervention.

Elle est nécessaire, parce qu'elle présente un outil qui facilite la communication, et par là, la création d'un rapport d'interaction entre les individus. Elle assure la rencontre, l'échange et le dialogue entre

²⁶Georgescu Paquin, V.,: la médiation interculturelle vue à travers le schéma de la communication pour favoriser l'intégration des immigrants, COMPOSITE 17(1), 2014, 12-23

²⁷Davallon J.,. La médiation : La communication en procès. MEI « Médiation et information »,19, 2003

²⁸Idem, MEI « Médiation et information », (19, 2003)

²⁹Thonon, M., Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. MEI «Médiation et information»,19, (2003),6-26

³⁰Idem, p:3

les générations sur le plan humain et social, ainsi que sur les plans artistiques et culturels. Dans ce sens, Jean Luis Lascooux a dit «...clairement, nous pouvons affirmer que sans médiation, la relation n'existe pas : il n'y a pas de communication »³¹.

LASCOUX témoigne que la médiation est le piédestal du processus relationnel, qui se fonde sur les actes de paroles.

Toute relation humaine est régie par un ensemble d'éléments sociaux, ce qui place la médiation dans la sphère culturelle, Jean Caune a dit que :

*« le processus de la médiation met en contact un sujet de parole, le support matériel de son expression et un interlocuteur qui partage avec lui un monde de référence, c'est-à-dire une culture »*³².

La médiation est un mécanisme communicationnel, il se réalise entre deux parties dans un contexte précis. Ce dernier désigne tout ce que chacun des interlocuteurs porte comme codes culturels à savoir : les croyances, les valeurs, les traditions et les représentations sociales, etc.

La médiation a la capacité de briser la différence et tisser le lien. D'ailleurs, la citation place la médiation dans le champ relationnel sensible, il s'agit du champ de la culture, Jean Caune la définit ainsi :

*« La médiation culturelle n'est pas la transmission d'un contenu préexistant : elle est la production du sens en fonction de la matérialité du support, de l'espace et des circonstances de réception. »*³³

Jean Caune garde la même acception de la médiation en tant que notion générale. Selon lui, elle ne constitue pas une action d'intervention pure et simple, mais plutôt une construction de sens et de réalité. Bien qu'un ensemble d'éléments culturels et de conditions sociales et psychologiques interviennent au cours du processus de la médiation culturelle, celle-ci s'adapte à chaque situation afin d'accomplir sa mission.

De surcroît, L. Jacob et B. Le Bihan-Youinou évoquent la médiation d'une manière générale mais très importante :

*« Les définitions canoniques de la médiation se partagent dès lors entre plusieurs tendances. Les unes insistent sur la nécessité de favoriser la rencontre entre l'œuvre artistique et son destinataire ; les autres élargissent encore la définition pour désigner toute fonction de développement culturel, d'expression individuelle et collective, de participation. »*³⁴

La citation relève deux questions : la médiation en tant que concept fondamental dans la vie sociale, arrive-t-elle à intervenir positivement dans la mise en œuvre des projets autour du PCI en tant qu'élément culturel ? Est-elle un canal favorisant le lien symbolique entre le PCI en tant qu'art esthétique et l'individu en tant que récepteur ?

³¹LASCOUX, J. : Pratique de la médiation- Une méthode alternative à la résolution de conflits, esf EDITEUR, Issy-les-Moulineaux cedex,2009, p:16

³²Caune J., La médiation Culturelle-expérience esthétique et construction du vivre-ensemble, Presse universitaire de Grenoble, (2017), p :43

³³Idem, p :43

³⁴Jacob, L. & Le Bihan-Youinou, B.. Présentation : La Médiation Culturelle : Enjeux, Dispositifs et Pratiques. Lien social et Politiques,60, (2008), 5–10.

Dans une approche interculturelle, Georgescu Paquin considère que « *la médiation est alors comme un processus de traduction des croyances, des certitudes, des valeurs et des manières de penser propres à chaque culture pour aller à l'encontre de l'approche culturaliste* »³⁵

Paquin met les représentations au centre du processus de la médiation, elles présentent le premier canal médiationnel dans le but d'atteindre l'altérité et la cohésion sociale. Or, comment justement la médiation peut traduire ce qui émane de la psychologie et du système cognitif de l'individu ?

Cette question nous conduit vers les représentations sociales, un concept que notre sujet interpelle, et que nous avons évoqué tout au long de ce cadre théorique.

En quoi consistent les représentations sociales ?

Effectivement, les représentations couvrent un champ plus large par sa dimension pluridisciplinaire. C'est un concept qui n'a pas de limites ni de frontières. Le premier qui a suscité des débats autour des représentations depuis le XIXe siècle est le sociologue Emile Durkheim il dit que :

« Puisque l'observation révèle l'existence d'un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s'ils n'étaient pas » (Durkheim, 1898 : 275)

Rien ne peut repérer les représentations, vu leur caractère symbolique qu'un travail d'observation. Durkheim se montre catégorique et prend les représentations comme un phénomène spécial à ne pas négliger, elles se manifestent dans les interactions sociales et prennent pour chaque situation un aspect.

Moscovici (1961) a repris le concept des représentations il stipule que « *les représentations sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser, les conduites et orienter les communications* ». *Ces savoirs naturels constituant les spécificités des groupes sociaux qu'ils les ont produit* »³⁶

Selon Moscovici les représentations sociales constituent des normes de conduite sociales. D'une part, elles interviennent positivement dans les actes de communication afin d'assurer leur déroulement. D'autre part, elles constituent les traits distinctifs des communautés. Dans un autre sens Moscovici limite les représentations dans leur aspect innocent et légitime, tout en négligeant leur aspect négatif. Abric confirme que « *Les travaux de Moscovici s'appuient sur l'idée que « les représentations sont des guides pour l'action* »³⁷

En d'autres termes, le sociologue Mucchielli, postule que « *les représentations sociales interviennent ensuite dans la perception de la réalité en proposant des schémas tous faits. Elles sont alors à l'origine de préjugés.* »³⁸

La définition montre la deuxième facette des représentations sociales. Peu importe à cet égard, que cela soit de bonne ou de mauvaise foi, les représentations sociales peuvent naturellement influencer négativement la perception de la réalité.

³⁵Georgescu Paquin, V.,: la médiation interculturelle vue à travers le schéma de la communication pour favoriser l'intégration des immigrants, COMPOSITE 17(1), 2014, 12-23

³⁶Le Pors, M.J., La théorie des représentations sociale, (2006)

³⁷Abric J.C., Pratiques Sociales et Représentations, (1994), p : 7

³⁸Mucchielli A., La psychologie Sociale, HACHETTE LIVRE, (2001), p :93

Bourdieu a évoqué la notion de proximité et de distance, afin d'illustrer cette double influence qui caractérise les représentations sociales. Que ce soit dans le sens favorable ou le sens défavorable, pour ce chercheur (1987 : 93) le rôle des représentations sociales est de déterminer « *les proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités* ».

Par ailleurs, et pour saisir les représentations, Jodelet (1989, p36), avance à propos de ce phénomène sociétal que :

La représentation sociale est un objet mental, une « forme de savoir pratique », consistant en une intégration spécifique des informations possédées sur un fait. C'est une base de connaissances « socialement élaborée et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social³⁹

Les représentations sociales constituent une base de données d'un système cognitif. Par conséquent, nous pouvons davantage utiliser la programmation mentale pour les désigner, car leur impact va au-delà d'une simple influence sur des faits sociaux, comme la façon d'agir de réagir ou de se comporter. Les représentations sociales peuvent changer la vision du monde et la conception des choses chez l'homme. Elles interfèrent dans des situations de communication et de médiation, en portant un jugement anticipé. Jodelet (Jodelet, 1990 : 668) a présenté les caractéristiques des représentations dans la citation ci-dessous :

Forme de connaissance courante, dite « de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et de communications ; 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc...) ou culturel donné.

Un phénomène socialement élaboré et adopté par la masse, il interagit pour unifier la vision pour tous et construire et reconstruire la réalité, à la fois cognitive, affective et normative.

Ces acceptions des représentations vont dans le même sens d'un concept de la sociologie que Mucchielli a défini ainsi « *l'habitus est issu des expériences passées, des pratiques individuelles et collectives, et génère en permanence des « hypothèses pratiques » qui sont à la source de toute appréciation du monde* »⁴⁰.

Le paradoxe des représentations sociales, entre une élaboration explicite et une infiltration implicite dans toute activité humaine, pousse notre réflexion vers la question suivante :

Dans quelle mesure ces représentations peuvent contribuer positivement à la construction de la posture des responsables institutionnels et au changement de la place du PCI dans le contexte marocain ?

Afin de cerner notre cadre conceptuel nous jugeant intéressant de s'arrêter sur la notion de la posture, qui constitue une partie de l'intitulé de notre article. LAROUSSE définit la posture dans le sens propre comme « *position du corps ou d'une de ses parties dans l'espace : posture naturelle* »⁴¹, c'est-à-dire

³⁹Jodelet (1989, p36)

⁴⁰Op. Cit., (2001, p : 93)

⁴¹<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/> (consulté le 23/12/2022)

l'attitude ou la contenance, ainsi que dans le sens figuré la posture selon le même dictionnaire c'est « *l'attitude adoptée pour donner une certaine image de soi* », en effet, l'individu reflète à travers ses attitudes, ses comportements et ses croyances sur un tel ou tel phénomène ou objet une image de soi devant autrui qui pourra être positive comme elle pourra être négative.

Selon Geneviève **Lameul** enseignante chercheure en sciences de l'éducation et de la formation :

*une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification*⁴²

La citation met en avant deux paradigmes de la posture, d'une part, le paradigme du physique, il concerne l'agir / l'action ou la manière que l'être humain adopte face à une situation donnée. Il pourra être dans la satisfaction, la contrariété, l'incertitude, la confusion... son corps traduit ses émotions et ses attitudes à travers la gestuelle, le ton de la voix, le regard...

La posture mentale, il se voit consciemment ou inconsciemment chez l'individu dans ses pensées, ses émotions et ses intentions, autrement dit, la posture mentale, elle favorise son état d'esprit.

En d'autres termes, le corps constitue le miroir de l'esprit qui se manifeste à travers la posture.

Toutefois, ce qui concerne notre travail, c'est la dimension professionnelle de la posture, dans ce sens Sylvain Starck a postulé que :

*Exprimer une posture, c'est indistinctement engager une institution, être engagé dans une institution, modifier l'expérience du corps singulier dans/par celle du corps social vis-à-vis duquel on marque son affiliation.*⁴³

La définition souligne le rapport étroit entre l'individu et son institution et comment il acquiert une attitude professionnelle qui s'inscrit dans l'esprit social du groupe d'appartenance (l'institution d'appartenance). La posture professionnelle se situe au niveau officiel et se voit à travers le discours, les décisions, les interactions...il semble que la posture professionnelle est une transition d'un statut personnel à un statut professionnel qui reflète l'appartenance à l'institution.

L'axe suivant portera sur notre public ainsi que notre outil d'enquête.

2. Présentation de l'échantillon, public et l'instrument entretien

2.1. L'échantillon Notre enquête vise différents acteurs travaillant dans le secteur de la culture et plus précisément dans le patrimoine culturel immatériel, soit des institutions nationales et internationales, privées ou publiques, notamment, le Ministère de la Culture, de la Jeunesse et du Sport, l'Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine (INSAP), la Direction du Patrimoine, les Directions Régionales et Provinciales de la Culture, le Bureau de l'UNESCO du Maghreb à Rabat, les Centres de Culture et Associations. Il s'agit des

⁴²Lameul Geneviève (2008), in Sylvain Starck, « La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

⁴³Starck Sylvain, « La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(3) | 2016

professionnels, des experts et des spécialistes issus de différentes villes du royaume à savoir Taroudannt, Agadir, Ch'touka Aït Baha et Rabat.

De plus, les pratiques au quotidien autour du patrimoine culturel immatériel ont permis à ces responsables d'avoir un profil de chercheur à double casquette, celle du professionnel/spécialiste et celle de l'homme de terrain. Un point que nous jugeons positif pour notre enquête, puisque ces deux postures hétérogènes et complémentaires pourraient nous aider à avoir une vision plus claire sur la question du PCI et nous permettra de croiser leurs points de vue.

Alors quelles sont les caractéristiques de notre public cible ?

Le tableau suivant dresse le portrait de notre population :

	Nom	Statut	Institution	Ville
1	A. S.	Responsable	Unesco	Rabat
2	J. M.	Anthropologue	Ministère de la Culture, de la jeunesse et du sport-Direction du Patrimoine	Rabat
3	L. Z.	Chef de service d'inventaire et de la mise en valeur du patrimoine culturel	Direction Régionale de la Culture-Souss-Massa	Agadir
4	S. A.	Chercheur	Centre Souss-Massa pour le développement et la culture et	Agadir
5	A. Kh.	Professeur chercheur dans le patrimoine, immigration et développement durable et expert associatif	Association Ouled Mimoune	Ch'touka Ait Baha
6	CH. M.	Cadre	Direction Provinciale de la Culture	Taroudannt
7	K. A.	Directeur	Direction régionale	Rabat

Le tableau illustre le profil de notre public, à travers le statut professionnel, l'institut d'appartenance et la ville. Nous avons ciblé sept responsables institutionnels et chercheurs, un public qui varie entre les experts, les responsables administratifs, les anthropologues les enseignants universitaires dont deux femmes et cinq hommes.

En effet, cette diversité de profil nous permettra d'avoir des points de vue qui se divergent et autres qui se convergent à travers deux approches celle de l'extérieur chez les responsables institutionnels qui se trouvent dans la distance et celle de l'intérieur chez les chercheurs qui sont dans la proximité par rapport au PCI.

2.2. Présentation de l'instrument d'enquête

Le PCI présente une grande force pour l'être humain et l'humanité, cependant il reste un élément très fragile d'où sa complexité et sa sensibilité. Un paradoxe qui nécessite de vérifier comment les responsables institutionnels et les chercheurs perçoivent le PCI et d'interroger les représentations

qu'ils ont sur ce dernier pour enfin vérifier leur posture vis-à-vis de cet élément culturel. Comment ils se comportent, quelles actions mènent-ils envers le PCI ?

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons choisi d'effectuer une étude qualitative en utilisant l'entretien semi-directif, qui permettra de mettre la main sur une partie de leur perception du PCI à travers leurs parcours et expériences professionnels.

Nous avons effectué notre enquête en suivant trois phases, la première, était d'élaborer les questions, puis d'effectuer nos entretiens auprès des responsables institutionnels et chercheurs, et enfin de procéder à la transcription, une opération qui a demandé beaucoup de temps et d'effort.

Dans cette partie nous avons présenté notre cadre méthodologique, et nous passerons dans la 3^{ème} partie à l'analyse de contenus des entretiens guidés afin de répondre à notre question.

3. L'analyse des résultats

3.1. Le PCI sous le regard des professionnels :

Le patrimoine culturel immatériel renvoie à l'oralité, l'intouchable ou l'intangible. Sa richesse le rend difficile à cerner et à l'inventorier. D'ailleurs, nos enquêtés témoignent à l'unanimité cette richesse. Dans ce sens, la responsable du secteur du PCI au niveau du Maghreb A.S. avance en insistant « *Je trouve aussi que c'est un patrimoine culturel immatériel qui est très diversifié et très très riche.* », le témoignage met avant valeur du PCI. En effet, il paraît qu'il englobe une panoplie d'éléments, que la convention de 2003 pour la préservation du PCI a défini ainsi :

*On entend par « patrimoine culturel immatériel » les **pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire** - ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés - que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel.*

La convention a confirmé cette richesse et cette diversité qui restent difficiles à délimiter, parce que l'homme est en perpétuelle production du PCI selon les circonstances et les besoins.

Ce témoignage était enrichi par celui de M. CH., responsable à la direction de la culture, il a postulé que « *Le PCI du Maroc est très riche, varié et enraciné* », le responsable a ajouté le verbe enraciner dans le sens où le PCI est ancré dans l'âme et l'esprit humains, parce qu'il est produit, pratiqué et transmis par l'homme. Il constitue un ensemble de formes, de représentations, de croyances, etc. C'est-à-dire que l'être humain porte en lui sa culture, qui se manifeste quotidiennement d'une manière individuelle ou collective. Autrement dit, selon une autre responsable du ministère, A.Z. le PCI marocain est « *authentique, diversifié et révélateur d'un grand cumul de compétences et de créativité à travers le temps* ». Certes, le PCI est authentique parce qu'il renvoie à tout ce qui est ancien, à tout ce qui provient de l'histoire et du passé, d'où sa valeur symbolique. De plus, il n'est pas seulement riche et diversifié, mais également il est révélateur, le PCI est révélateur d'un immense capital culturel, qui englobe toute la production artistique de l'individu à travers l'histoire. C'est un capital qui reflète le génie de la création culturelle et artistique marocaine.

En effet, le monde entier y compris les responsables institutionnels témoigne la richesse et la diversité de la culture marocaine en général, et de là de son patrimoine culturel matériel, naturel et immatériel. Sauf que les responsables institutionnels s'inscrivent dans la distance, mais avec un sentiment de fierté.

L'anthropologue J.M., a témoigné que :

En tant que citoyen je pense que je suis un acteur direct et indirect du patrimoine culturel immatériel puisque je l'exerce, je le subis, je le transmets de façon parfois involontaire parfois d'une façon volontaire ça dépend des contextes. Je suis un citoyen qui véhicule des pratiques, des représentations. Je l'utilise parfois donc comme tous les citoyens.

Les verbes : produire, exercer, subir, transmettre, véhiculer sont des verbes d'action, qui illustrent le processus patrimonial, le PCI se crée à travers l'interaction de l'être humain au sein de la société, ce dernier est à la fois acteur et consommateur/utilisateur.

Le chercheur J. M. a avoué son implication en tant qu'acteur et utilisateur du PCI, il a aussi dégagé sa valeur identitaire qui définit l'individu en tant qu'identité individuelle, puis comme faisant partie d'une famille et enfin en tant qu'appartenance communautaire. L'anthropologue est un homme de terrain, il est dans la proximité vis-à-vis au PCI, c'est-à-dire qu'il a un regard interne.

Dans le même sens, le chercheur S. A. a exprimé cette implication en avançant :

*Si j'ai une opinion à formuler au sujet du patrimoine culturel immatériel, cela ne peut être que sur le PCI marocain que je connais et que je vis au quotidien ceci dit le PCI au Maroc peut être considéré comme le **parent pauvre** du PCM puisque ce dernier a souvent l'avantage de s'imposer à nous là où nous allons et là où nous soyons par sa présence physique à proprement parler.*

Vivre le PCI au quotidien veut dire aussi être à la fois acteur et consommateur de ce dernier, c'est l'attitude d'un chercheur qui est dedans, il est conscient que le PCI fait partie de lui, ce que l'anthropologue J.M. a exprimé ainsi « *Le PCI est en moi de façon individuelle, familiale et collective* », les deux chercheurs reconnaissent leur attachement au PCI, ils sont conscients que ce dernier constitue une partie de chaque individu au sein d'une communauté.

En dépit de toutes ces attitudes en dépit de l'intérêt dont le PCI bénéficie, que ce soit de la part des responsables institutionnels, ou de la part des chercheurs, ce dernier est considéré comme le parent pauvre du patrimoine culturel matériel, comme l'a souligné le chercheur S.A.

Son témoignage traduit une réalité qui se cache derrière la nature du PCI (l'immatérialité) C'est-à-dire que son caractère intangible le rend négligeable.

Il s'avère que, le PCI entretient un lien à la fois solide et sensible avec le patrimoine matériel, l'un ne se concrétise ou ne se réalise sans l'autre. D'ailleurs, parmi les considérations qui étaient derrière l'adoption de la convention de 2003, selon le texte de la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel : « *la profonde interdépendance entre le patrimoine culturel immatériel et le patrimoine matériel culturel et naturel* », mais le PCM prend toujours place au détriment du PCI.

Comment nos enquêtés ont expliqué ce manque d'intérêt porté pour le PCI par rapport au PCM ?

3.2. PCI versus PCM

Évoquer la notion du patrimoine renvoie automatiquement au patrimoine culturel matériel, notamment les monuments historiques, etc, sachant que l'oralité constitue une partie majeure et importante dans notre culture. À ce titre, le Roi Mohammed VI a adressé un discours aux participants à la 23e session du comité du patrimoine mondial en 1999, il stipule que :

...quant au patrimoine oral, vous n'êtes pas sans en connaître le poids et la grande présence dans certains pays et même dans des continents tout entiers, comme c'est le cas de notre continent africain où le patrimoine oral a toujours constitué une base d'instruction et de formation et une source d'orientation et d'encadrement

Selon le discours du Roi, le PCI dépasse sa valeur identitaire et son rôle dans le vivre ensemble et la cohésion sociale, il constitue une force pour chaque pays. Le PCI informe, explique, organise et réorganise la vie sociale des communautés d'où cette grande considération pour cet élément culturel. Le PCI constitue le socle des nations et la force des peuples.

En effet, l'oral constitue une grande partie de la culture marocaine. Ainsi, dans ce sens, K.A. souligne

... Donc, l'immatériel est partout dans le quotidien le religieux, le comportement : la façon de se laver, la façon de saluer, la façon de regarder. Il est partout, le PCI, il est partout, mais il n'a pas pu bénéficier du même intérêt malheureusement que le patrimoine culturel matériel ; et portant nous sommes une société d'oralité, l'oralité est une chose qui est ancrée en nous, tout est transmis par l'oralité.

Selon la citation un certain nombre de comportements chez l'être humain se manifeste à travers sa manière d'être. Ces formes et attitudes s'inscrivent comme des habitudes. D'ailleurs, tout ce que la société impose, interdit, tolère, accepte, rejette... constitue des codes, des lois, des normes et des règles à suivre et à respecter au sein de celle-ci, et qui renvoie bien évidemment au PCI.

Par ailleurs, le rôle du PCI dans la vie sociale marocaine est clair et indispensable, or il semble que le PCI vient en seconde place après le patrimoine culturel matériel, ce qui explique l'injustice envers le PCI, l'élément culturel humain qui nécessite plus d'intérêt et d'attention.

Mais comment nos interviewés ont-ils expliqué ce manque d'équité entre le PCM et le PCI?

L'anthropologue J.M. a expliqué cette injustice en avançant que :

En tant qu'acteur dans le domaine du patrimoine en général et le PCI en particulier, je pense que le PCI n'a pas bénéficié du même intérêt que l'autre forme du patrimoine qui est matériel. C'est normal l'humain est attiré par le visuel, les formes, les choses grandioses, majestueuses, exceptionnelles... donc les monuments ils ont pris une part de l'intérêt des citoyens, de l'état et des responsables...c'est normal l'homme est attiré par ce qu'il voit

Selon notre interviewé, le manque d'intérêt pour le PCI, n'est pas parce qu'il est moins important que le PCM. Mais juste parce que l'être humain est attiré plus par tout ce qui est palpable, par ce qu'il voit et ce qu'il touche, donc c'est la nature de l'homme et sa perception sensorielle qui ont fait la part des choses entre le PCM et le PCI. Chose que notre enquêté a trouvé normale, cependant, comment admettre que l'homme produit le PCI et le néglige en même temps sous prétexte qu'il croit plus à tout ce qui est concret.

Le chercheur A.KH. a expliqué autrement cette négligence du PCI, il a avancé que :

Les institutions doivent connaître le PCI, il y a un déficit au niveau des connaissances pour eux le patrimoine c'est les bâtiments et les vestiges. Il n'y a pas encore un travail de sensibilisation et de vulgarisation.

C'est un constat d'un chercheur, selon lui, les institutions non seulement ils dénigrent le PCI, mais pire encore, ils ignorent ce que c'est le PCI par manque de connaissances. Toutefois, ils reconnaissent le PCM juste parce que c'est un patrimoine tangible. À travers son expérience sur le terrain, le chercheur A.KH. a constitué un regard externe sur les institutionnels. C'est un regard négatif qui nécessite encore des études sur la posture des responsables institutionnels envers le PCI ou tout autre élément, afin d'effectuer un arrêt sur les causes et les conséquences de ce phénomène.

Selon le chercheur la sensibilisation concerne aussi les responsables institutionnels, il faut les former et les sensibiliser autour du PCI, afin de prendre conscience de son poids et lui donner l'intérêt qu'il mérite.

En revanche, notre interviewé K.A. voit que la raison derrière cette négligence provient de la loi marocaine qui a toujours négligé le PCI, ainsi il a expliqué que :

Il faut dire que le PCI occupe une grande place dans le champ culturel marocain. Notre culture est par excellence, c'est une culture dans laquelle l'élément immatériel est très dominant. Sauf que la législation marocaine n'a pas pris en considération ce volet depuis longtemps, donc, elle a toujours privilégié le côté matériel du patrimoine.

Le responsable voit l'Etat comme premier responsable de cette négligence du PCI, étant donné que le champ immatériel du patrimoine national n'est pas encore pris en compte par la législation marocaine.

Devant cette situation complexe et incompréhensible, quelle attitude les responsables institutionnels et les chercheurs adoptent-ils face à ce paradoxe entre l'intérêt porté au PCI et l'absence de loi qui doit le gérer ?

3.3. Le PCI dans la législation marocaine

L'absence de loi qui pourra gérer le domaine du PCI, constitue un blocage pour les responsables institutionnels qui se trouvent dans l'incapacité d'intervenir, parce que par devoir, ils sont obligés de respecter les règles administratives et les directives institutionnelles, comme l'a évoqué la responsable A.Z. :

En dépit de cette richesse, la loi 22.80 ne traite pas le domaine du PCI donc ne permet pas le classement ou l'inscription de ce patrimoine. Plus fragile et plus exposé aux dangers de disparition, le patrimoine immatériel suscite les inquiétudes.

La grande richesse du PCI qui suscite la fierté d'appartenance chez les Marocains, et son rôle dans le vivre ensemble et la cohésion sociale semblent insatisfaisants pour lui donner le même intérêt que le PCM. Ainsi que la négligence de la loi et son caractère immatériel, le PCI se trouve en voie de disparition, la responsable a mis l'accent sur ce que cette situation pourrait générer.

Dans le même sens, le responsable M.CH. avance que "*Les méthodes de préservation du PCI continuent à hanter nos experts et spécialistes et cette nécessité de préserver ne cesse de susciter des inquiétudes.* », selon le responsable, le PCI non seulement il nécessite de la préservation, mais également sa sauvegarde exige des méthodologies spécifiques, pour justement garantir la réussite des actions de sauvegarde et de préservation.

Le responsable M.CH. continue en disant que :

Ce travail d'inventaire exigeant une identification puis une sélection, assure la pérennité des éléments et des objets patrimoniaux menacés, dont plusieurs peuvent disparaître devant les yeux impuissants des responsables, des experts et des spécialistes.

Face à l'absence de la loi pour gérer le domaine du PCI et aux stratégies adéquates pour sa préservation, les responsables institutionnels ne peuvent pas intervenir pour gérer des situations lors de la réalisation des projets sur ce legs ancestral. Un responsable institutionnel est amené à exécuter, à contrôler, à intervenir, à médier, à gérer..., effectivement, ce témoignage met l'accent sur le concept de la posture professionnelle, dans ce sens nous avons vu que Sylvain Starck a dit que « *Exprimer une posture, c'est indistinctement engager une institution, être engagé dans une institution, modifier*

l'expérience du corps singulier dans/par celle du corps social vis-à-vis duquel on marque son affiliation. »⁴⁴

Cependant, dans une situation pareille, comment un responsable pourra-t-il accomplir sa mission ?

Une situation que notre interviewé a décrite comme une situation d'impuissance. Effectivement, un responsable institutionnel ne peut rien faire en dehors du règlement de son institution.

Néanmoins, pour un autre responsable institutionnel, mais qui porte une double casquette celle de l'administrateur et celle du chercheur-anthropologue, J.M. a dit « *En tant que professionnel je fais de mon mieux pour attirer l'attention des gens des citoyens sur cette importance du PCI* », notre enquêté a une double posture : celle d'un chercheur qui est dedans sur le terrain et celle du dehors dans l'administration. Toutefois, en tant que professionnel, il essaie d'orienter l'intérêt vers le PCI et de montrer sa force aux communautés, un effort qui reste modeste, mais considérable, et qui fait la différence entre un responsable institutionnel et un responsable chercheur.

En revanche, le chercheur a une marge plus large qu'un responsable institutionnel comme l'a exprimé A.KH. il a avancé « *Personnellement pour moi ça fait des années, ça fait un quart de siècle que je milite pour le patrimoine de ma région, de Souss-Massa en gros.* », l'intervention du chercheur dépasse de loin celle du responsable institutionnel, il est dans la posture d'un militant. Le chercheur, non seulement a plus de liberté pour agir, mais également, il se trouve dans la proximité vis-à-vis du PCI, ce qui renforce chez lui son attachement à l'élément culturel immatériel et son implication dans tout ce qui concerne le patrimoine en général.

Conclusion

L'objectif de cette enquête est d'examiner la posture des responsables institutionnels et des chercheurs dans le domaine du PCI, afin d'examiner leur vision sur cet élément culturel immatériel. Cette investigation nous a permis d'interroger les représentations que les responsables institutionnels et les chercheurs se font du PCI, puis, d'identifier leur posture à travers leur discours, ensuite, de déceler le rôle de la médiation culturelle dans la création des liens entre patrimoine spécifique et les communautés, en fin, de cerner les difficultés et les obstacles liés aux projets autour du PCI.

Pour ce faire, nous avons posé la question suivante : Comment les responsables institutionnels et les chercheurs représentent-ils le PCI et quelles actions pilotent-ils en faveur de ce dernier ?

En outre, nous avons fourni un ensemble de concepts tels que patrimoine culturel immatériel, médiation, représentations sociales et posture.

L'enquête par entretien semi-directif auprès des responsables chercheurs, nous a montré que le PCI est un objet fluctuant, délicat et complexe, parce qu'il interroge beaucoup de choses : le lien social, l'appartenance, l'identité, l'adhésion, etc. Ainsi, il départage les profils de notre public, entre la posture d'un responsable-chercheur et un responsable-administratif. En effet, le premier se trouve dans la proximité, à travers sa posture, il cherche à mener à bien ses projets, et d'identifier le PCI scientifiquement parlant tant qu'objet. Tandis que le deuxième il est dans la distance. Ils ont non seulement une façon de voir le PCI, mais également de lui donner forme à travers un certain nombre de recommandations administratives politiques institutionnels.

⁴⁴Op. Cit, (Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(3), | 2016)

En définitive, le PCI en tant qu'élément culturel a besoin à la fois du responsable-administratif et au responsable-chercheur, alors, comment ramener ces deux points de vue à une harmonie ou à une convergence pour bâtir une action commune en faveur du PCI ?

Références

Abric J.C., Pratiques Sociales et Représentations, (1994)

Caune J., La médiation Culturelle-expérience esthétique et construction du vivre-ensemble, Presse universitaire de Grenoble, (2017).

Davallon J., La médiation : La communication en procès. MEI « Médiation et information »,19, 2003

Georgescu Paquin, V.,: la médiation interculturelle vue à travers le schéma de la communication pour favoriser l'intégration des immigrants, COMPOSITE 17(1), 2014, 12-23

Jodelet (1989)

LASCOUX, J. : Pratique de la médiation- Une méthode alternative à la résolution de conflits, esf EDITEUR, Issy-les-Moulineaux cedex,2009

Le Pors, M.J., La théorie des représentations sociale, (2006)

Mucchielli A., La psychologie Sociale, HACHETTE LIVRE, (2001)

Starck S., « La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(3) | 2016

Thonon, M., Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. MEI « Médiation et information »,19, (2003),6-26

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

La communication numérique et la gestion de crise : cas du séisme d'Al Haouz Marrakech

Redouane ELMAJDOULI

Flsh – Université Ibn Zohr – Agadir
LARLANCO

Résumé

Dans le contexte du séisme d'Al Haouz Marrakech, les médias sociaux ont émergé comme des canaux de communication cruciaux lors des crises, mettant en avant leur force en termes de mobilisation et de partage d'informations, tout en exposant des défis liés à la désinformation. L'objectif de cette étude est d'évaluer la dynamique et l'impact des médias sociaux suite à cette catastrophe, en accentuant leur rôle en tant qu'agents de solidarité et de communication, tout en identifiant les problèmes posés par la propagation de fausses nouvelles. Utilisant une méthode basée sur une analyse qualitative de la littérature, et en s'appuyant sur des travaux comme ceux de Starbird & Palen (2011) et Marwick & Lewis (2017), nous explorons la réaction des médias sociaux face au séisme, leur potentiel en tant qu'outils de mobilisation, et les enjeux associés à la véracité de l'information. Les résultats indiquent que, post-séisme, les médias sociaux ont joué un rôle central dans la consolidation d'une communauté virtuelle, optimisant la coordination entre divers acteurs pour une intervention plus structurée, tout en soulevant des préoccupations dues à la diffusion rapide de fausses informations, soulignant ainsi le besoin impératif d'une communication centralisée et vérifiée.

Mots-clés : Médias Sociaux, Séisme d'Al Haouz Marrakech, Communication de Crise, Désinformation, Coordination d'Urgence.

Abstract

In the context of the Al Haouz Marrakech earthquake, social media have emerged as crucial communication channels during crises, highlighting their strength in terms of mobilization and information sharing, while exposing challenges linked to disinformation. The objective of this study is to assess the dynamics and impact of social media following this disaster, emphasizing their role as agents of solidarity and communication, while identifying the problems posed by the propagation of false news. Using a method based on a qualitative analysis of the literature, and drawing on work such as that of Starbird & Palen (2011) and Marwick & Lewis (2017), we explore the reaction of social media to the earthquake, their potential as mobilization tools, and the issues associated with the veracity of information. The results indicate that, post-earthquake, social media played a central role in the consolidation of a virtual community, optimizing coordination between various actors for a more structured intervention, while raising concerns due to the rapid diffusion of false information, thus highlighting the imperative need for centralized and verified communication.

Keywords: Social Media, Al Haouz Marrakech Earthquake, Crisis Communication, Disinformation, Emergency Coordination.

Introduction

Dans le contexte actuel de digitalisation, la communication numérique est devenue incontournable pour partager de l'information, sensibiliser le public, et gérer diverses situations, dont les crises (Castells, 2007). Le séisme survenu à Al Haouz Marrakech s'avère être une illustration pertinente pour étudier l'impact de cette communication numérique sur la perception et la gestion des situations d'urgence.

Alors que par le passé, la communication en période de crise se reposait essentiellement sur les médias classiques tels que la télévision, la radio et les journaux, l'ascension des médias sociaux a bouleversé cette donne. Les citoyens sont devenus acteurs de l'information, partageant en direct leurs vécus, impressions et conseils (Boyd & Ellison, 2007).

Le tremblement de terre à Al Haouz Marrakech a non seulement mis en exergue la fragilité des bâtiments et des populations, mais aussi le rôle prédominant de la communication numérique lors des interventions d'urgence. Les médias sociaux se sont rapidement emplies de témoignages visuels et textuels, apportant une vision en temps réel des événements. (Palen & Anderson, 2016).

L'engouement pour les médias sociaux en période de crise est double. D'une part, ils favorisent une circulation rapide de l'information, essentielle pour la coordination des secours. D'autre part, ils peuvent être le terreau de désinformation, amplifiant la confusion. (Starbird & Palen, 2012).

Devant cette dichotomie, une question se pose : Quel a été le rôle des médias sociaux dans la perception, l'intervention et la gestion de la crise engendrée par le séisme à Al Haouz Marrakech ?

Après cette introduction, nous aborderons la méthodologie de l'étude, en détaillant la sélection des plateformes utilisées et la procédure d'analyse. Ensuite, un cadre théorique sera établi, mettant en lumière les différents concepts relatifs à la communication en situation de crise et la théorie de l'agenda-setting. Les résultats seront ensuite présentés, classés selon différents thèmes liés aux messages relayés lors de la crise. Enfin, une discussion approfondie nous permettra d'interpréter ces résultats avant de conclure sur les implications de cette recherche et les perspectives futures.

1- Démarche méthodologique

La rigueur avec laquelle on aborde la recherche est cruciale pour obtenir des résultats à la fois pertinents et fiables. Dans le domaine de la communication, et spécifiquement lorsqu'il s'agit de communication numérique, il est courant de privilégier la recherche qualitative. Cette dernière offre une immersion dans les subtilités et la dynamique intrinsèque de la communication humaine.

Nous avons opté pour cette approche qualitative pour explorer le contenu des médias sociaux en rapport avec le séisme d'Al Haouz Marrakech. Cette méthode est reconnue pour son efficacité à décrypter les interactions complexes, les perceptions et les émotions suscitées par des situations traumatiques.

Trois géants des médias sociaux ont été au cœur de notre étude : Twitter, Facebook, et Instagram. Le choix n'était pas fortuit. Twitter, reconnu pour la diffusion instantanée d'informations, s'est avéré crucial pour examiner les réponses directes à la crise. Facebook, grâce à ses groupes et flux d'actualités, nous a permis d'observer les discussions au sein de la communauté impactée. Quant à Instagram, sa nature visuelle nous a offert une immersion dans l'expérience émotionnelle des témoins directs.

Nous nous sommes concentrés sur les publications directement liées au tremblement de terre, en utilisant des termes et hashtags spécifiques. Ces informations ont été catégorisées pour déceler des thèmes dominants, des tendances et les émotions prédominantes. Une triangulation des informations provenant de ces plateformes a offert une vision panoramique des communications durant cette période (Flick, 2022). Une attention particulière a été portée aux messages des entités clés telles que les agences gouvernementales et les ONG, étant donné leur impact significatif sur l'opinion publique en temps de crise.

Il est essentiel de reconnaître certaines limites. Malgré la profondeur qu'offre l'approche qualitative, elle ne garantit pas une capture exhaustive de toutes les nuances présentes dans l'immensité des médias sociaux. De plus, les résultats peuvent être teintés par l'interprétation du chercheur, une caractéristique de la recherche qualitative (Silverman, 2013).

En guise de conclusion, notre démarche méthodologique nous a permis d'obtenir une vue éclairée et détaillée de la communication pendant cette crise sismique. En combinant une sélection judicieuse des plateformes et une méthodologie solide, nous espérons apporter une contribution notable à la compréhension de la communication de crise à l'ère digitale.

Pour ce qui est du cadre théorique, ce travail de recherche s'articule principalement autour de deux paradigmes théoriques essentiels : la "communication en temps de crise" et la "théorie de l'agenda-setting".

Communication en temps de crise : Centrée sur la diffusion et la réception d'informations lors de situations imprévues, cette thématique met en lumière l'importance d'une communication adéquate en moments d'incertitude et d'urgence (Coombs & Holladay, 2014). À l'ère numérique, les médias sociaux ont redéfini le rôle des individus, passant de simples spectateurs à acteurs influents, modelant ainsi le discours global d'une crise.

Théorie de l'agenda-setting : Ce paradigme, initié par McCombs & Shaw (McCombs & Shaw, 1972), avance que les médias, bien qu'ils ne dictent pas l'opinion du public, déterminent les sujets sur lesquels ce dernier porte son attention. Dans le contexte de la crise du séisme, cette théorie est cruciale pour saisir comment certains éléments de l'événement ont été amplifiés tandis que d'autres étaient mis en retrait dans le discours médiatique. À l'ère actuelle, où médias traditionnels et sociaux se côtoient, l'agenda peut être sculpté par diverses entités, allant des médias classiques aux simples citoyens (Russell Neuman et al., 2014).

Ainsi, la conjugaison de ces deux approches théoriques offre un prisme d'analyse robuste permettant d'examiner en profondeur les mécanismes de communication lors du séisme d'Al Haouz Marrakech. Cela permet une meilleure appréhension de la diffusion de l'information et de la formation des perceptions, conduisant à une évaluation éclairée de la réponse médiatique face à la crise.

2- Résultats

La dissection minutieuse des interactions et contenus partagés sur les médias sociaux post-séisme d'Al Haouz Marrakech met en évidence plusieurs tendances et schémas comportementaux.

L'analyse approfondie des interactions et des contenus diffusés sur les médias sociaux à la suite du séisme d'Al Haouz Marrakech a révélé diverses tendances et dynamiques comportementales. Notamment, ces plateformes ne se sont pas limitées à la diffusion de messages de compassion. En effet, elles se sont transformées en espaces d'organisation et de coordination d'initiatives concrètes en réponse à la catastrophe.

Une telle dynamique s'est illustrée par l'émergence de hashtags spécifiques, tels que #SupportMarrakech. Ces marqueurs ont non seulement facilité le canal des donations, mais ont aussi permis de coordonner des missions bénévoles et de partager des renseignements essentiels sur les refuges disponibles. Cependant, malgré l'implication prédominante de la société civile dans la réponse à cette catastrophe, il est devenu évident que l'utilisation des médias numériques a connu certaines limites. Ces outils, initialement conçus pour simplifier et accélérer les processus de mobilisation, ont parfois engendré de la confusion, particulièrement lors de la mise en place d'interventions humanitaires de grande envergure.

Dans ce contexte, il est notable de mentionner l'initiative de l'association "Athar Al Khair", qui a su efficacement capitaliser sur ces plateformes numériques. Cette association a manifesté la capacité exceptionnelle des citoyens marocains à répondre rapidement à leurs appels aux dons sur les réseaux sociaux. Une telle réalisation souligne une dualité inhérente à la communication numérique : bien que potentiellement contre-productive lorsqu'elle est mal orchestrée, elle peut, avec une gestion adéquate, devenir un outil influent pour catalyser des actions humanitaires. Face à cette dichotomie, il devient crucial pour les entités et individus concernés de comprendre à la fois les potentialités et les défis associés à la communication numérique, spécialement en période de crise.

Par ailleurs, en matière de mobilisation logistique, une myriade de groupes ont émergé sur les plateformes numériques. Ces entités se sont dédiées à des activités variées, allant de la distribution de vivres à l'établissement d'abris temporaires, en passant par la collecte de produits médicaux. Les organisations non gouvernementales, à cet égard, ont été particulièrement proactives. Grâce à leur présence en ligne, elles ont été en mesure d'informer en continu de leurs démarches sur le terrain, maximisant ainsi l'efficacité de l'aide fournie.

L'analyse des communications suite au séisme d'Al Haouz Marrakech révèle des préoccupations majeures quant à la réactivité des autorités. Nombreux sont les articles qui ont souligné la lacune dans la réponse communicationnelle du gouvernement Akhannouch, avec une attention particulière portée au délai de 48 heures qu'a nécessité l'intervention du chef du gouvernement, Aziz Akhannouch, pour présenter un communiqué officiel. Cette latence a été perçue comme un signe d'inertie, soulignant ainsi le besoin impérieux d'une communication rapide et efficace dans des contextes critiques.

Dans l'ère contemporaine, caractérisée par la prédominance des réseaux sociaux en matière d'information, la maîtrise de la communication devient primordiale afin de limiter la prolifération d'informations erronées ou malveillantes. L'épisode d'Al Haouz a démontré que la gestion de la communication en temps de crise requiert non seulement une intervention prompte, mais également une approche coordonnée, visant à assurer la diffusion d'informations exactes et pertinentes à la population impactée.

Concomitamment à cette latence institutionnelle, un flot de désinformation a inondé les plateformes en ligne. Les heures ayant suivi le séisme ont été marquées par la diffusion d'informations non vérifiées, allant de vidéos sensationnelles prédisant des répliques imminentes à des rumeurs infondées concernant d'autres régions touchées. Cette désinformation a également pris des formes plus insidieuses, incluant des annonces prématurées de suspension de cours, des prédictions alarmistes sans fondement scientifique, et même des tentatives de collectes frauduleuses.

L'émergence rapide de telles informations peut être attribuée à un cocktail d'émotions - peur, incertitude, et empathie. Face à la détresse, la recherche de certitudes peut mener les individus à embrasser des informations sans le filtre critique nécessaire. L'impact de cette désinformation est loin d'être anodin, ayant le potentiel d'amplifier la panique, de mal orienter les efforts de secours, et d'exploiter la bienveillance des citoyens. Toutefois, en réaction à cette situation, un ensemble d'acteurs - journalistes locaux, fact-checkers et citoyens engagés - se sont mobilisés pour rectifier le tir, démontrant ainsi le rôle vital de la vérification en temps réel dans notre ère numérique.

Il convient de mentionner le rôle déterminant des médias traditionnels marocains dans cette conjoncture. Les stations de radio et les chaînes de télévision ont été des piliers en matière d'information vérifiée, offrant un contrepoids aux rumeurs et désinformations circulant sur les réseaux. Cette diligence médiatique n'a pas échappé à la surveillance du Conseil supérieur de la communication audiovisuelle (CSCA) qui, lors d'une session plénière datée du 21 septembre, a souligné l'engagement des médias à privilégier l'exactitude et la responsabilité dans leur couverture de la tragédie, mettant ainsi en exergue l'importance vitale d'une communication rigoureuse en période de crise.

Les médias sociaux, dans le contexte du séisme d'Al Haouz Marrakech, ont manifestement eu un impact profond sur les interactions psychosociales. D'une part, l'exposition constante aux images et témoignages du séisme sur ces plateformes a potentiellement exacerbé les symptômes de stress et de traumatisme chez une partie des utilisateurs. D'autre part, ces mêmes plateformes ont servi de vecteur essentiel pour l'expression et le soutien émotionnel.

Dans le même esprit, un pivot notable s'est opéré dans la stratégie communicationnelle des instances gouvernementales et locales. Ces entités ont redoublé d'efforts pour affirmer leur présence sur les médias sociaux, fournissant des mises à jour régulières, répondant aux interrogations du public et démentant activement les fausses informations. L'adoption d'une telle démarche transparente semble avoir été bénéfique, établissant un climat de confiance entre le public et les entités en charge de la gestion de crise.

Le secteur touristique de Marrakech, intrinsèquement sensible aux perceptions et aux images, a connu une préoccupation manifeste suite à la crise. Cependant, en réponse à cette appréhension, les médias sociaux ont non seulement reflété les inquiétudes, mais ont également été le terreau de campagnes visant à restaurer la confiance des voyageurs. Illustrant cette dynamique, l'Office National Marocain du Tourisme (ONMT) a adroitement utilisé les canaux numériques pour lancer sa campagne « Ntla9awfMarrakech ». L'initiative « Ntla9awfbladna », visant à stimuler le tourisme interne et à renforcer la cohésion sociale en période post-crise, a souligné l'efficacité de la communication numérique pour véhiculer rapidement et efficacement un message d'unité et de reconstruction.

Néanmoins, tout n'était pas rose dans l'usage des médias sociaux. L'émergence de certains « influenceurs », exploitant la tragédie à des fins personnelles, a mis en évidence les travers potentiellement perniciose de la communication numérique. La publication insensible d'images d'enfants affectés par le séisme, dans une quête effrénée de visibilité, a généré une onde de choc parmi la communauté. Au-delà de l'indignation légitime, cette situation a soulevé des questions cruciales sur l'éthique et la responsabilité à l'ère numérique, tout en pointant la nécessité d'une utilisation éclairée des outils numériques, surtout dans des contextes délicats.

En conclusion, bien que les médias sociaux aient indéniablement démontré leur efficacité en tant qu'instruments de mobilisation, d'information et de coordination suite au séisme, ils ont également mis en évidence certaines de leurs vulnérabilités, en particulier face à la désinformation. La navigation réussie à travers cet écosystème numérique par divers acteurs institutionnels, sociaux et individuels, a joué un rôle cardinal dans la phase post-catastrophique.

3- Discussion

La prééminence des médias sociaux lors du séisme d'Al Haouz Marrakech a mis en évidence la complexité de leur utilisation dans les contextes de crise. Si leur potentiel de rassemblement et de diffusion rapide de l'information est indiscutable, cela ne vient pas sans ses propres défis.

Ces plateformes, grâce à leur capacité de diffusion massive, ont émergé comme des piliers de solidarité, d'expression et d'engagement civique. Les travaux de Starbird et Palen (Starbird & Palen,

2011) avaient déjà mis en lumière la manière dont les médias sociaux facilitent la constitution de réseaux de soutien et d'assistance, parfois même de manière organique et spontanée. Toutefois, cette spontanéité, si elle est précieuse, peut également être double tranchant. L'agilité avec laquelle l'information se propage peut, en l'absence de mécanismes de contrôle adéquats, mener à la prolifération de fausses nouvelles ou de représentations biaisées.

Face à cette volatilité, l'importance d'une communication numérique réfléchie et rigoureuse est exacerbée. La simple transmission d'informations exactes ne suffit pas. L'assurance de leur crédibilité, dans un écosystème souvent saturé d'informations contradictoires, est tout aussi essentielle. Marwick et Lewis (Marwick & Lewis, 2017) ont souligné l'impact potentiellement positif de la collaboration avec des figures d'autorité ou des personnalités publiques crédibles pour renforcer la véracité et la légitimité des messages en période de crise.

Par conséquent, bien que les médias sociaux soient essentiels pour la mobilisation et la diffusion instantanée d'informations, ils exigent une approche soignée. Leur caractère dual, servant à la fois d'outil d'autonomisation et de canal de désinformation, met en évidence la nécessité de stratégies de communication qui soient à la fois adaptables, informées et conformes à l'éthique dans des contextes extraordinaires.

Conclusion

La numérisation croissante de nos interactions sociales a remodelé fondamentalement la manière dont nous percevons, réagissons et gérons les urgences, comme l'a clairement démontré le séisme d'Al Haouz Marrakech. Les médias sociaux, dans leur puissance évidente, ont joué un rôle phare pendant cette crise, bien qu'ils aient aussi exposé certaines de leurs failles intrinsèques.

Incontestablement, ces plateformes, de par leur ubiquité et leur capacité à favoriser une communication interactive en temps réel, ont été cruciales dans la diffusion d'informations essentielles durant la catastrophe. Que ce soit par le biais des appels à l'assistance, des retours en direct sur les régions affectées ou des témoignages de solidarité, ces médias ont consolidé une communauté virtuelle en ces moments d'urgence. Ils ont également optimisé la coordination entre divers acteurs, ce qui a permis une intervention plus structurée (Lee Hughes & Palen, 2009).

Toutefois, cette aisance d'accès à l'information a eu ses revers. La diffusion de fausses nouvelles, intentionnelles ou non, a introduit des défis conséquents. La désinformation, en période de crise, peut s'avérer fatale, en dirigeant le public vers de fausses zones de sécurité ou des mesures inadéquates. L'importance d'une source d'information centralisée et fiable s'est alors avérée primordiale, soulignant la responsabilité des entités officielles et experts dans la contrecarrée de la désinformation.

La complexité des médias sociaux, alliant potentiel et dangers, implique une approche réfléchie pour capitaliser sur leurs avantages tout en éliminant leurs risques. Des formations adaptées, l'éducation aux médias et une collaboration soutenue avec ces plateformes sont essentielles pour contrer leurs dérives (Lewandowsky et al., 2017).

En définitive, le séisme d'Al Haouz Marrakech a mis en évidence le rôle central des médias sociaux dans la communication contemporaine en situation de crise. Le défi à venir consistera à optimiser leur usage tout en évitant les pièges de la désinformation. Les avancées technologiques et la recherche continueront d'influencer et de modeler cette dynamique.

Références

- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), pp.210–230. <https://doi.org/10.1111/J.1083-6101.2007.00393.X>
- Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, 1(1), p.29. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/46>
- Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2014). How publics react to crisis communication efforts: Comparing crisis response reactions across sub-arenas. *Journal of Communication Management*, 18(1), pp.40–57. <https://doi.org/10.1108/JCOM-03-2013-0015/FULL/XML>
- lick, U. (2022). An introduction to qualitative research, pp.1–100.
- Lee Hughes, A., & Palen, L. (2009). Twitter adoption and use in mass convergence and emergency events. *International Journal of Emergency Management*, 6(3–4), pp.248–260. <https://doi.org/10.1504/IJEM.2009.031564>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., & Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), pp.353–369. <https://doi.org/10.1016/J.JARMAC.2017.07.008>
- Marwick, A. E., & Lewis, R. (2017). Media manipulation and disinformation online.
- Mccombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), pp.176–187. <https://doi.org/10.1086/267990>
- Palen, L., & Anderson, K. M. (2016). Crisis informatics—New data for extraordinary times. *Science*, 353(6296), pp.224–225. <https://doi.org/10.1126/SCIENCE.AAG2579>
- Russell Neuman, W., Guggenheim, L., Mo Jang, S., & Bae, S. Y. (2014). The dynamics of public attention: Agenda-setting theory meets big data. *Journal of Communication*, 64(2), pp.193–214. <https://doi.org/10.1111/JCOM.12088>
- Silverman, D. (2013). What counts as qualitative research? Some cautionary comments. *Qualitative Sociology Review*, 9(2), pp.48–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.09.2.05>
- Starbird, K., & Palen, L. (2011). “Voluntweeters”: Self-organizing by digital volunteers in times of crisis. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, pp.1071–1080. <https://doi.org/10.1145/1978942.1979102>
- Starbird, K., & Palen, L. (2012). (How) will the revolution be retweeted? Information diffusion and the 2011 Egyptian uprising. *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW*, pp.7–16. <https://doi.org/10.1145/2145204.2145212>

Lorsque le discours politique s'attaque aux tabous dans la société marocaine.

Yasmina REGHAY
Universiapolis – Agadir
yreghai@gmail.com

Résumé

Cet article explore le croisement entre le discours politique et les tabous sociaux dans la société marocaine. En effet, il examine les différentes manières dont le discours politique s'interroge sur les questions sensibles, les réactions qu'elles suscitent au sein de la société et éventuellement les effets potentiels ainsi que les limites qui se dressent face à lui. En analysant le contexte des tabous dans la société marocaine, l'intervention du discours politique, les réactions de la société et les défis rencontrés, cet article cherche à mettre en lumière les dynamiques complexes qui entourent la remise en question des tabous sociaux.

Mots-clés : Discours politique, humour, tabou, société marocaine, défis

Abstract

This article delves into the intersection of political discourse and social taboos in Moroccan society. It examines the ways in which political discourse tackles sensitive issues, the reactions it elicits from society, and the potential effects and limitations of such discourse. By analyzing the context of taboos in Moroccan society, the intervention of political discourse, societal reactions, and the challenges faced, this article sheds light on the complex dynamics surrounding the breaking of societal taboos.

Keywords: Political discourse, humor, taboo, Moroccan society, challenges

Introduction

La société marocaine est bâtie par une série de tabous qui ont longtemps été considérés comme intouchables. Cependant, le discours politique récent a commencé à aborder certains de ces tabous, donnant lieu à des débats et des réactions vives. Cet article examine comment cette dynamique se manifeste et quel impact cela a sur la société marocaine.

La société marocaine est caractérisée par une série de tabous profondément enracinés, qui ont historiquement été considérés comme intouchables. Ces tabous couvrent divers aspects de la vie, tels que la religion, la sexualité, les droits des femmes et d'autres questions sensibles. Ils ont été perçus comme des sujets interdits, souvent entourés d'une forte empreinte sociale et culturelle. Cependant, au cours des dernières années, le discours politique au Maroc a commencé à s'attaquer à ces tabous, créant ainsi une dynamique de remise en question et de débat.

Le discours politique est un outil puissant qui influence les opinions publiques et peut façonner les normes et les valeurs d'une société. Les politiciens et les leaders sont de plus en plus conscients de l'importance de s'engager dans des discussions ouvertes et franches sur des sujets autrefois considérés comme tabous. Cette évolution reflète une volonté de promouvoir le dialogue, la réflexion critique et la transformation sociale au Maroc.

L'impact de cette évolution est significatif, car elle remet en question les normes et les croyances profondément ancrées au sein de la société marocaine. Lorsque le discours politique aborde des tabous, il occasionne des réactions virulentes, à la fois positives et négatives. Certains y voient un moyen de briser les chaînes du silence et de l'oppression, d'autres en revanche les considèrent comme une menace pour les valeurs et les traditions culturelles.

Cet article se propose d'analyser en détail cette dynamique émergente, en examinant comment le discours politique aborde ces tabous et quelles en sont les conséquences sur la société marocaine ? En se basant sur une étude approfondie des discours politiques, des sources médiatiques et des travaux académiques pertinents, nous explorerons les différentes formes d'intervention politique et les sujets tabous qui ont été abordés. Nous mettrons en lumière les réactions de la société marocaine face à ces interventions, ainsi que les défis et les limites auxquels elles sont confrontées.

En fin de compte, cette analyse servira à une meilleure compréhension de l'impact du discours politique lorsqu'il s'attaque aux tabous dans la société marocaine mettant en évidence les transformations sociales possibles, les résistances et les enjeux complexes auxquels font face les acteurs politiques et la société dans son ensemble. Il est donc intéressant de considérer qu'une telle compréhension demeure essentielle pour enrichir le débat public, favoriser la tolérance et encourager le changement positif au sein de la société marocaine.

Lorsqu'on évoque le contexte des tabous au Maroc, nous mettons en évidence l'importance culturelle et historique de ces tabous ainsi que leur impact sur la société. En effet, Le Maroc est un pays où les tabous ont une importance indéniable dans la société puisqu'ils couvrent un large éventail de sujets, allant de la religion à la sexualité, en passant par les droits des femmes et la politique. Dans son ouvrage "Le Tabou du corps au Maroc : Sociologie des politiques de santé reproductive"⁴⁵, Sanaa Bacquet parcourt les tabous liés à la sexualité et à la reproduction au Maroc.

L'auteure met l'accent sur l'influence de la religion et de la culture par rapport à la perception de la sexualité, et comment cela contribue-t-il à la création d'un tabou autour de ces questions, ainsi que le poids des normes sociales et du conservatisme dans la construction de ce dernier, ce qui a eu des conséquences néfastes pour les individus, en particulier les femmes.

Latifa El Manouzi dans son ouvrage "La question du genre au Maroc : Entre héritage et émancipation"⁴⁶, explore les tabous liés aux droits des femmes au Maroc. Elle avance l'idée selon laquelle la société marocaine aurait été longuement marquée par une vision dite patriarcale et par des normes sociales assez restrictives en ce qui concerne les femmes. Les tabous entourant les droits des femmes et leur émancipation ont été accentués par des interprétations conservatrices de la religion et des rôles de genre traditionnels mettant de ce fait en évidence les défis auxquels sont confrontées les femmes marocaines lorsqu'elles tentent de briser ces tabous et revendiquer leurs droits.

Il y a un autre domaine où les tabous ont exercé une influence assez importante au Maroc c'est celui de la politique. Dans son ouvrage "Le Tabou des violences sexuelles au Maroc : Une analyse

⁴⁵ Bacquet, S. (2018). Le Tabou du corps au Maroc : Sociologie des politiques de santé reproductive. Paris: Karthala.

⁴⁶ El Manouzi, L. (2019). La question du genre au Maroc : Entre héritage et émancipation. Casablanca : Editions La Croisée des Chemins.

sociologique"⁴⁷, Asmae Chraïbi étudie le phénomène du tabou qui entoure les violences sexuelles au Maroc. Elle souligne que ces faits sont souvent minimisés voir ignorés en raison de la honte, de la peur de perturber l'ordre social et enfin de la stigmatisation soulignant par-là l'intérêt de briser ce tabou pour faire face aux problèmes de violence et de garantir la protection des victimes.

En outre, le caractère religieux joue un rôle important dans la construction des tabous au Maroc. Dans son ouvrage "Féminisme et islam au Maroc : Approches théoriques et débats contemporains", Hind Benhaddou⁴⁸ fait référence aux tabous liés à la religion et au féminisme au Maroc. Elle examine ainsi les différentes interprétations de l'islam ainsi que les débats qui en résultent, soulignant les tensions entre les mouvements féministes et les interprétations conservatrices de la religion. Benhaddou met l'accent sur l'importance de repenser les discours religieux pour encourager l'égalité des genres et remettre ainsi en question les tabous existants.

Les leaders politiques ont compris que le recours au discours politique peut être essentiel dans la remise en question des tabous dans la société et ont donc recours de plus en plus à cette plateforme pour aborder les sujets sensibles qui sont susceptibles de donner naissance à des débats et des discussions au sein même de la société. Aussi, dans son article "The Influence of Political Discourse on Moroccan Society: The Case of the 2011 Constitution"⁴⁹, Abdessamad El Kharroubi va examiner l'influence du discours politique sur la société marocaine, en se focalisant sur le processus de réforme constitutionnelle de 2011. Ce dernier avance que la discussion autour de la nouvelle constitution a permis de remettre en question certains tabous, notamment en ce qui concerne les droits de l'homme, les droits des femmes et la séparation des pouvoirs. L'auteur souligne l'importance de l'engagement politique dans la transformation sociale et la rupture avec les normes établies.

Jamal Boujouala dans son article "Political Discourse and the Shaping of Public Opinion in Morocco"⁵⁰ va s'intéresser aux raisons qui font que le discours politique influence l'opinion publique au Maroc. En effet, l'auteur affirme que les leaders politiques ont recours au discours pour évoquer des sujets autrefois tabous, on citera entre autres la corruption, les inégalités sociales et les droits des femmes.

D'autres auteurs s'intéresseront au discours politique et son impact sur les droits des femmes et l'égalité des genres, on citera en particulier Fatima El Mahi et Mohamed Ghanmi qui vont procéder dans leur article "Women's Rights and Gender Equality in Morocco: An Analysis of the Political Discourse"⁵¹, à l'étude du discours politique et son impact sur les droits des femmes et l'égalité des genres au Maroc. Ceux-ci affirment que les leaders politiques ont commencé à évoquer ces questions,

⁴⁷ Chraïbi, A. (2017). Le Tabou des violences sexuelles au Maroc : Une analyse sociologique. Casablanca : Editions Le Fennec.

⁴⁸ Benhaddou, H. (2019). Féminisme et islam au Maroc : Approches théoriques et débats contemporains. Rabat : Editions La Croisée des Chemins.

⁴⁹ El Kharroubi, A. (2017). The Influence of Political Discourse on Moroccan Society: The Case of the 2011 Constitution. *Journal of Middle Eastern Politics and Policy*, 9(1), 58-77.

⁵⁰ Boujouala, J. (2021). Political Discourse and the Shaping of Public Opinion in Morocco. *The Journal of North African Studies*, 26(1), 79-96.

⁵¹ El Mahi, F., & Ghanmi, M. (2020). Women's Rights and Gender Equality in Morocco: An Analysis of the Political Discourse. *Gender & Society*, 34(6), 914-934.

par le biais d'initiatives législatives et réformes, ce qui a eu pour conséquence la promotion de l'égalité des sexes et la remise en question de tabous sociaux liés aux droits des femmes.

D'un autre côté, le discours politique marocain a évolué comme l'affirme Mohammed Alami qui dans son ouvrage "Revisiting the Moroccan Exceptionalism: Civil Society, Islamism and Democratization"⁵², s'intéresse à la manière avec laquelle le discours politique a pu évoluer au Maroc, particulièrement avec l'émergence de mouvements islamistes et l'engagement de la société civile. Ainsi, ces acteurs politiques ont pu aborder des sujets qualifiés de tabous tels que la laïcité, les droits des minorités religieuses et la réforme démocratique. L'auteur met l'accent sur le rôle du discours politique dans la redéfinition des normes sociales et culturelles au Maroc. De ce fait, les discours politiques qui s'attaquent aux tabous sociaux au Maroc impactent de manière significative la société marocaine puisqu'ils donnent lieu à des débats intenses et soulignent les divergences d'opinion sur des questions qui étaient considérées comme intouchables.

Lorsque le discours politique s'attaque aux tabous dans la société marocaine, il génère une diversité de réactions au sein de la population. Certains soutiennent ces interventions politiques et y voient une opportunité de remettre en question les normes établies et de promouvoir le changement social, tandis que d'autres résistent et expriment leur désaccord. Les réformes proposées peuvent donc se heurter à une forte opposition de la part de groupes conservateurs, qui craignent que ces changements n'affaiblissent leur vision de la société marocaine. Ces opposants ont recours à des arguments religieux, culturels pour défendre leur position, rendant délicate la mise en place de réformes significatives. Le discours du ministre de la justice marocaine, Ouahbi, sur l'avortement et les relations hors mariage, en est un exemple récent. En effet bien que ses déclarations aient provoqué des débats intenses sur les réseaux sociaux et dans les médias, il s'est confronté à une forte résistance de la part des groupes conservateurs. Certains ont même demandé la démission du ministre, considérant que ses propos étaient en totale contradiction avec les valeurs marocaines et la religion musulmane.

En 2022, le ministre marocain de la justice, Ouahbi, a connu une controverse lorsqu'il a déclaré publiquement que l'avortement devrait être dépénalisé dans certaines circonstances. Cette prise de position a été perçue comme une remise en question du tabou entourant l'avortement au Maroc, où il est généralement considéré comme illégal, sauf en cas de danger pour la vie de la mère. Les partisans du ministre ont salué cette déclaration et y ont vu une avancée dans la protection des droits des femmes et la garantie de leur santé reproductive soulignant l'importance de débattre ouvertement de cette question et de mettre fin à la stigmatisation entourant l'avortement.

Néanmoins, ces déclarations ont également provoqué des réactions de résistance et de désaccord au sein de la société marocaine. Certains groupes conservateurs et religieux ont exprimé leur désaccord avec cette prise de position, la qualifiant d'une menace pour les valeurs et les traditions marocaines ne manquant pas de souligner l'importance de préserver les normes sociales et religieuses.

Le ministre de la justice marocaine s'est également prononcé sur les relations hors mariage ce qui n'est pas passé inaperçu. Selon lui, les relations hors mariage devraient être dépénalisées, provoquant un débat intense au sein de la société marocaine. Certains ont vu dans cette prise de position le respect de la liberté individuelle et un dépassement des jugements moraux appuyant leur position par l'idée

52 Alami, M. (2018). Revisiting the Moroccan Exceptionalism: Civil Society, Islamism and Democratization. *Journal of North African Studies*, 23(2), 243-262.

que la criminalisation des relations hors mariage conduirait à la stigmatisation et à la discrimination, en particulier envers les femmes.

D'autres y ont été défavorables notamment les groupes religieux qui ont souligné l'importance de préserver les valeurs traditionnelles et religieuses qui condamnent moralement les relations hors mariage. Ces détracteurs ont partagé leur préoccupation relative à l'impact que pourrait avoir la dépénalisation sur la structure sociale et morale du pays. Les débats engendrés par ces interventions politiques témoignent de la complexité des normes sociales et culturelles au Maroc, de même que des tensions entre deux concepts antagonistes modernité et tradition, ou encore droits individuels et valeurs collectives.

En outre, lorsque le discours politique prend pour cibles les tabous sociaux, notamment dans la société marocaine, il se heurte à plusieurs limites, on citera à titre d'exemples :

- Limites culturelles et religieuses : Les tabous sociaux au Maroc sont profondément ancrés dans la culture et la religion, rendant les réformes et les changements difficiles à réaliser. Selon l'auteur marocain Abdellah Hammoudi ⁵³, la société marocaine est étiquetée par une "culture de l'inhibition" limitant toute remise en question des normes établies. La résistance à l'égard des discours politiques qui osent s'attaquer aux tabous est renforcée par des valeurs et des croyances religieuses, rendant ardue la mise en œuvre de réformes significatives.
- Résistance des groupes conservateurs : Les discours politiques qui défient les tabous sociaux sont sujets à une forte opposition de la part de groupes conservateurs qui voient dans le changement une menace pour les valeurs traditionnelles et religieuses. Selon l'auteur marocain Chakib Guessous ⁵⁴, ces groupes conservateurs impactent considérablement la société marocaine, ce qui les pousse à mobiliser des ressources pour défendre leurs intérêts.
- Obstacles juridiques et institutionnels : Les discours politiques qui s'attaquent aux tabous sociaux font face à des obstacles juridiques et institutionnels. En effet, les lois existantes, sont enracinées dans des règles traditionnelles, entravant la mise en place de réformes progressives.
- Sensibilité des sujets tabous : Les sujets tabous tels que la sexualité, les droits des femmes et les pratiques religieuses sont qualifiés de sensibles et des réactions au sein de la société marocaine. L'auteure marocaine Fatima Mernissi⁵⁵ souligne que les discours politiques doivent prendre en considération cette sensibilité et essayer de mettre au point des stratégies de communication adaptées afin d'encourager le dialogue constructif.

53 Abdellah Hammoudi est un anthropologue marocain, ethnographe et professeur émérite d'anthropologie à l'Université de Princeton.

54 Chakib Guessous socio-anthropologue et médecin radiologue. Il travaille depuis longtemps sur l'évolution de la société traditionnelle marocaine et notamment sur la défense des droits de l'enfant, sa scolarité et l'alphabétisation ; la jeunesse et le célibat ; la pauvreté et l'exclusion.

55 Fatima Mernissi est une universitaire, sociologue et féministe marocaine.

Conclusion

Cet article met en lumière l'importance du discours politique dans la remise en question des tabous au sein de la société marocaine mettant en évidence les effets potentiels que pourrait avoir cette remise en question sur la société. Il reste indéniable que les défis auxquels sont confrontées ces interventions politiques persistent. En fin de compte, il est décisif de mettre en place un dialogue ouvert et constructif pour favoriser un changement social positif.

Références

- Abbas, A. (2019). Moroccan Women's Rights Activism: A Complex Path to Gender Equality. *Women's Studies International Forum*, 75, 102269.
- Alami, M. (2018). Revisiting the Moroccan Exceptionalism: Civil Society, Islamism and Democratization. *Journal of North African Studies*, 23(2), 243-262.
- Amzazi, S., & Reddad, M. (2019). Women's Rights in Morocco: A Comparative Analysis of the Reforms and Challenges. *Journal of Comparative Politics*, 12(1), 67-88.
- Boujouala, J. (2021). Political Discourse and the Shaping of Public Opinion in Morocco. *The Journal of North African Studies*, 26(1), 79-96.
- El Kharroubi, A. (2017). The Influence of Political Discourse on Moroccan Society: The Case of the 2011 Constitution. *Journal of Middle Eastern Politics and Policy*, 9(1), 58-77.
- El Mahi, F., & Ghanmi, M. (2020). Women's Rights and Gender Equality in Morocco: An Analysis of the Political Discourse. *Gender & Society*, 34(6), 914-934.
- Maghraoui, A. (2016). The Limits of Liberalizing Women's Rights in Morocco: Law, Religion, and Politics. *Journal of Middle East Women's Studies*, 12(3), 416-420.
- Makhlouf, A. (2018). Political Discourse and Social Change in Morocco: An Analysis of the Arab Spring. *Mediterranean Politics*, 23(2), 191-208.
- Rahman, A. (2019). Challenging Patriarchal Norms: The Role of Moroccan Women's Activism. *Journal of International Women's Studies*, 20(3), 101-114.
- Rouhi, L. (2020). Moroccan Women's Rights Activism in the Twenty-First Century: Between Tradition and Modernity. *Journal of Middle East Women's Studies*, 16(2), 217-239.
- Sater, J. N. (2020). Politics, Identity, and the Religious Revival in Morocco. *Middle East Journal*, 74(2), 273-290.
- Bacquet, S. (2018). *Le Tabou du corps au Maroc: Sociologie des politiques de santé reproductive*. Paris: Karthala.
- Benhaddou, H. (2019). *Féminisme et islam au Maroc : Approches théoriques et débats contemporains*. Rabat : Editions La Croisée des Chemins.
- Chraïbi, A. (2017). *Le Tabou des violences sexuelles au Maroc : Une analyse sociologique*. Casablanca : Editions Le Fennec.
- El Hamdi, F. (2018). *Droits humains et tabous dans la société marocaine : Perspectives historiques et contemporaines*. Rabat : Editions Le Centre.

El Manouzi, L. (2019). La question du genre au Maroc : Entre héritage et émancipation. Casablanca : Editions La Croisée des Chemins.

Kamal, L. (2017). La sexualité au Maroc : Entre tabous, interdits et révolutions silencieuses. Casablanca : Editions Marsam.

Madi, R. (2018). La parole politique au Maroc : Entre émancipation et préservation des tabous. Rabat : Editions Le Centre.

Tazi, S. (2019). Les droits des femmes au Maroc : Entre avancées législatives et réalités socioculturelles. Casablanca : Editions Le Fennec.

Zahraoui, L. (2017). Les politiques publiques de santé reproductive au Maroc : Entre tabous et enjeux socioculturels. Rabat : Editions La Croisée des Chemins.

Zerhouni, S. (2018). Féminisme et engagement politique au Maroc : Parcours de militantes. Casablanca : Editions Marsam.

Construction du sens et implicature

Abdelfettah NACER IDRISSE

FLSH – UIZ- Agadir

i.nacer@uiz.ac.ma

Jamal ELACHMIT

LARLANCO- FLSH – UIZ- Agadir

jelachmit@gmail.com

Résumé

La construction du sens et l'implicature sont deux concepts fondamentaux en linguistique et en pragmatique qui étudient la manière dont le sens est créé et interprété dans un processus de communication. Ce concept concerne la manière dont le sens d'une phrase ou d'un énoncé est formé à partir des éléments linguistiques (mots, phrases) ainsi que du contexte dans lequel il est utilisé. La construction du sens prend en compte la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. L'implicature, quant à elle, fait référence aux significations qui ne sont pas explicitement exprimées dans un énoncé, mais qui sont inférées par le locuteur et le destinataire sur la base du contexte, des conventions sociales et de la coopération conversationnelle.

Mots clés : construction de sens, implicature, pragmatique, sémantique, présupposition, coopération

Abstract

Meaning construction and implicature are two fundamental concepts in linguistics and pragmatics that study how meaning is created and interpreted in a communication process. This concept concerns how the meaning of a sentence or utterance is formed from the linguistic elements (words, sentences) as well as the context in which it is used. The construction of meaning takes into account syntax, semantics and pragmatics. Implicature, on the other hand, refers to meanings that are not explicitly expressed in an utterance, but are inferred by the speaker and addressee based on context, social conventions, and conversational cooperation.

Keywords: construction of meaning, implicature, pragmatics, semantics, presupposition, cooperation

Introduction

La construction du sens et l'implicature sont deux concepts fondamentaux en linguistique et en pragmatique qui étudient la manière dont le sens est créé et interprété dans un processus de communication. Ce concept concerne la manière dont le sens d'une phrase ou d'un énoncé est formé à partir des éléments linguistiques (mots, phrases) ainsi que du contexte dans lequel il est utilisé. La construction du sens prend en compte la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. L'implicature, quant à elle, fait référence aux significations qui ne sont pas explicitement exprimées dans un énoncé, mais qui sont inférées par le locuteur et le destinataire sur la base du contexte, des conventions sociales et de la coopération conversationnelle.

Notre contribution portera donc sur la construction du sens et l'implicature, l'objectif étant de rendre compte de façon approfondie de la notion d'*implicature*, telle qu'elle a été introduite par Grice et

utilisée par la suite dans le courant de la pragmatique néo-gricéenne, avec notamment les travaux de Horn (1972, 1984, 1989), Levinson (1983, 1987, 2000), Sperber et Wilson (1989). Ceci nous amènera à développer davantage les points suivants :

(i) la distinction entre implicatures conventionnelles et implicatures conversationnelles (cf. Grice 1975) ;

(ii) l'impact de la notion d'*implicature* sur le traitement des présuppositions (cf. Karttunen et Peters 1979) ;

1. Types d'implicatures et critères de différenciation

1.1. Le dit et le non-dit (ou l'implicite)

La notion d'*implicature*, telle qu'elle a été développée par Grice (1975) est basée sur la distinction fondamentale entre ce qui est dit et ce qui est non-dit ou impliqué (*implicated*) dans un énoncé. Le contenu communiqué sur le mode du *dit* correspond au contenu logique de l'énoncé, à savoir ses aspects vériconditionnels⁵⁶. Ce qui est *impliqué*, en revanche, est défini négativement comme "ce qui est communiqué moins de ce qui est dit". En d'autres termes, les *implicatures* concernent principalement les aspects non vériconditionnels des énoncés. Pour illustrer la différence entre ces deux types d'*aspects*, prenons les exemples (1) et (2) qui relèvent respectivement des implicatures conventionnelles et conversationnelles :

(1) Il est vrai que Max est linguiste.

(2) Il est surprenant que Max soit linguiste.

On observe que pour que (1) soit vrai, il faut que la proposition *Max est linguiste* soit vraie, ce qui n'est nullement requis en (2) : *Max est linguiste* peut très bien être faux, et l'énoncé dans sa globalité sera considéré comme vrai si le fait que Max est linguiste est surprenant.

Dans ce contexte, les aspects vériconditionnels font référence à la relation entre les énoncés et leur contenu propositionnel, c'est-à-dire les conditions de vérité d'un énoncé. Grice a distingué deux types de contributions à la signification des énoncés :

- ✓ **Contenu propositionnel explicite (ou littéral)** : C'est ce que l'orateur dit littéralement. Cela correspond aux conditions de vérité directes de l'énoncé. Par exemple, si quelqu'un dit "La tasse est à moitié pleine", le contenu propositionnel explicite est que la tasse a une quantité de liquide égale à la moitié de sa capacité
- ✓ **Contenu propositionnel implicite** : C'est ce que l'orateur implique mais ne dit pas explicitement. Ces implicatures peuvent être dérivées en utilisant les principes coopératifs de Grice, qui incluent le principe de pertinence, le principe de qualité, le principe de quantité et le principe de manière. Par exemple, si quelqu'un dit "Jean a deux enfants", cela peut implicitement suggérer que Jean n'a pas plus de deux enfants, conformément au principe de quantité (ne pas fournir plus d'informations que nécessaire).

⁵⁶ Les aspects vériconditionnels selon Grice sont une composante clé de sa théorie des implicatures. Dans son ouvrage "Logic and Conversation" (Logique et Conversation), Grice a formulé ses principes coopératifs, qui établissent les bases pour comprendre comment la communication fonctionne dans le langage naturel.

1.2. Implicatures conventionnelles Vs non conventionnelles

La classe des implicatures est constituée de deux sous-classes, à savoir : (i) les implicatures conventionnelles et (ii) les implicatures non conventionnelles. Les premières représentent les aspects non vériconditionnels des énoncés déterminés uniquement à partir des mots et de la forme des phrases énoncées, comme il en est le cas de l'énoncé (2) où le locuteur présuppose que *Max est linguiste* est vrai. Les secondes, qui sont des implicatures non conventionnelles (cf. Sadock 1978, Levinson 1983), se divisent en deux catégories : les implicatures conversationnelles et les implicatures non conversationnelles.

(i) Les implicatures conversationnelles impliquent le principe de coopération et les maximes conversationnelles. Le principe de coopération stipule que tout participant à une conversation est censé coopérer à l'échange, au sens où sa contribution doit correspondre à ce qui exigé de lui, en fonction de la direction de l'échange et de ses buts tacitement acceptés. Un comportement coopératif⁵⁷ suppose qu'au cours de l'interaction, le locuteur utilise (i.e exploite) les maximes de conversation⁵⁸ suivantes :

- ✓ Les maximes de quantité, requérant du locuteur de ne donner ni plus ni moins d'information que ne le requiert le but de la communication ;
- ✓ Les maximes de qualité, qui requièrent du locuteur de ne pas asserter ce qu'il croit être faux et ce pour quoi il manque de preuves ;
- ✓ La maxime de relation⁵⁹, demandant au locuteur de faire en sorte que sa contribution soit pertinente ;
- ✓ Les maximes de manière, qui demandent au locuteur de contribuer à la conversation d'une manière ordonnée, et d'éviter les ambiguïtés, la prolixité et l'obscurité.

Grice envisage des cas dans lesquels le locuteur *exploite* les maximes, les viole ostensiblement dans le but de transmettre une implicature (les cas les plus évidents étant constitués par les tropes comme l'ironie, la métaphore, la litote, dans lesquels la première maxime de qualité est violée).

(ii) Les implicatures non conversationnelles sont calculées sur la base du sens conventionnel des mots et de connaissances d'arrière-plan : elles dépendent de maximes ou règles non conversationnelles de nature "esthétique, sociale ou morale". Grice donne à ce propos l'exemple de la maxime "soyez poli", qui n'est pas pour lui une maxime conversationnelle, ce qui permet d'exclure de la catégorie des implicatures conversationnelles les phénomènes de politesse (cf. cependant Brown et Levinson 1978 et 1987 pour une option radicalement différente).

⁵⁷ Le comportement coopératif d'un locuteur n'implique pas obligatoirement que le locuteur respecte les maximes, au sens où sa contribution serait nécessairement informative de manière adaptée, vraie, pertinente et claire.

⁵⁸ Tandis que Levinson réduit au nombre de trois principes et Horn au nombre de deux principes les maximes conversationnelles de Grice, Sperber et Wilson [SPE & WIL 89, WIL & SPE 04] proposent quant à eux de n'en garder qu'un seul, le « principe de pertinence ».

⁵⁹ Le principe de pertinence de Sperber et Wilson semble à première vue renvoyer à la maxime de relation de Grice, dont la définition est « sois pertinent »

Comme le remarque judicieusement Sadock (1978), les implicatures non conversationnelles sont plus proches des implicatures conversationnelles que des implicatures conventionnelles.

L'On peut se demander, cependant, s'il existe des maximes non conversationnelles, et si les maximes de politesse auxquels Grice fait allusion ne sont pas en fait des règles de conversation. La réponse vient de chez R. Lakoff (1973) et de chez Leech (1980, 1990) qui proposent de compléter les maximes gricéennes par des maximes de politesse, gérant les comportements conversationnels des participants.

Ainsi, la distinction entre règle conversationnelle et règle non conversationnelle, de même que leur corollaire implicature conversationnelle et implicature non conversationnelle, est liée à une opposition fondamentale pour la théorie pragmatique : la distinction entre principes pragmatiques universels et principes pragmatiques culturellement dépendants.

Il est évident qu'à ce titre, les maximes de conversation prétendent l'universalité, alors qu'il serait absurde de définir les règles de politesse comme des règles universelles⁶⁰.

1.3. Implicatures conversationnelles généralisées Vs particulières

La classe des implicatures conversationnelles regroupe deux sous-classes. Il s'agit des implicatures conversationnelles généralisées (*generalised*) et des implicatures conversationnelles particulières (*particularized*). Chacune d'elles implique l'utilisation des maximes conversationnelles. Les implicatures particulières sont contextuellement dépendantes (puisqu'elles supposent l'accès à un ensemble d'informations d'arrière-plan constituant les connaissances communes), les implicatures généralisées, quant à elles, sont déclenchées à partir du seul matériel linguistique, et sont donc indépendantes du contexte. Il en est ainsi des exemples suivants illustrant respectivement les deux types d'implicatures conversationnelles :

3) Implicature conversationnelle généralisée

- a. Jacques a lu quelques-uns des livres au programme.
- b. Jacques n'a pas lu tous les livres au programme.

4) Implicature conversationnelle particulière

- a. Je suis en panne.
- b. Il y a un garage au coin de la rue.
- a. Connaissez-vous dans le coin un endroit où quelqu'un pourrait se cacher ?
- b. Il y a un garage au coin de la rue

Or, comme elles sont dépendantes eu égard à la forme des expressions et à leur contenu, elles ont tendance à être confondues avec les implicatures conventionnelles. Il faudra noter, cependant, que ces différentes oppositions ne déterminent pas pour autant le rôle et le tâche de chaque domaine linguistique qui sont la sémantique et la pragmatique. Si la sémantique a pour objet les aspects

⁶⁰ Cf. Keenan (1976) pour une discussion de l'universalité des principes conversationnels gricéens.

vériconditionnels des énoncés, elle se focalisera sur ce qui est dit, tandis que la pragmatique tiendra compte des implicatures quelques soient leurs natures.

Si, d'un autre côté, la sémantique s'intéresse aux aspects "conventionnels" de la signification, et la pragmatique aux aspects "naturels", la frontière entre sémantique et pragmatique passera certainement par la notion d'implicature. Ainsi, les implicatures conventionnelles relèveront de la sémantique, et les implicatures non conventionnelles de la pragmatique.

1.4. Critères de différenciation des implicatures

Pour distinguer les deux types d'implicatures, Grice (1975) propose l'essentiel des critères opératoires ayant un impact sur la valeur de vérité de l'énoncé, une dépendance par rapport à un terme linguistique spécifique dans la phrase, une persistance lorsque l'énoncé est reformulé (« la détachabilité »), « annulabilité » et nature du contexte. Ces six critères sont ainsi représentés dans le tableau ci-après (5)

Implicatures conversationnelles	implicatures conventionnelles
calculables	non calculables
annulables	non annulables
non détachables	détachables
non conventionnelles	conventionnelles
dépendantes de l'énonciation	indépendantes de l'énonciation
indéterminées déterminées	

Dans l'énoncé (6-b), l'inférence véhiculée par (6-a) affecte la valeur de vérité de (6-a) : si (6-b) est fausse, (6-a) ne peut recevoir de valeur de vérité :

6-a Jean a cessé de fumer

b- Jean fumait auparavant

Dans (7-b), l'inférence véhiculée par (7-a) ne devrait pas nécessairement être vraie pour que l'énoncé dont elle émane reçoit une valeur de vérité :

7-a Jean est pauvre, mais honnête

b- entre pauvreté et honnêteté, il y a un certain contraste, il en est de même entre la pauvreté de Jean et son honnêteté.

Ce que nous sommes en train d'analyser c'est un genre de présupposition, qui a été largement analysé par les pragmaticiens ou les philosophes du langage ordinaire, qui diffère de l'implicature et auquel nous consacrerons le point ci-après

2. Présuppositions Vs Implicatures

La notion d'*implicature conventionnelle* a été le parent pauvre de la pragmatique, et n'a eu son titre de noblesse que grâce à la contribution de Karttunen et Peters (1979). L'originalité de l'article intitulé « Conversational Implicature » réside dans les faits suivants :

(i) il tente de montrer qu'un grand nombre de phénomènes regroupés dans la catégorie générale des présuppositions sont en fait des cas classiques d'implicatures, (conventionnelles ou conversationnelles) ;

(ii) il intègre l'analyse des implicatures conventionnelles dans le cadre d'une sémantique formelle, notamment celle développée par Montague dans « *A Proper Treatment of Quantification (PTQ)* » (cf. Montague 1974).

Nous nous focaliserons dans ce qui suit sur deux cas d'analyse de présuppositions en tant qu'implicatures conversationnelles particulières, et en tant qu'implicatures conventionnelles.

2.1. Présupposition et implicature conversationnelle particulière

Dans leur étude des cas de présuppositions, Karttunen et Peters ont mis l'accent sur les phrases conditionnelles, spécifiquement des conditionnelles contrefactuelles. À travers les analyses faites sur ce genre de phrases (cf. Lakoff 1972a, et Jayez et Reboul 1990 pour une synthèse), il s'est avéré que les conditionnelles contrefactuelles présupposent la fausseté de leur antécédent. Ainsi, l'énoncé (8) présuppose qu'il ne pleut pas dehors :

(8) S'il pleuvait dehors, le bruit de la pluie sur le toit étoufferait nos voix.

On remarquera ici que si la phrase entière est vraie, elle suppose, pour des raisons qui ne sont pas de nature logique, que l'antécédent est faux : l'interlocuteur, en entendant distinctement le locuteur, en conclut la fausseté de l'antécédent. Remarquons également qu'il serait inconcevable, toujours pour des raisons pragmatiques, d'imaginer une situation dans laquelle l'antécédent serait vrai et le conséquent faux.

Certaines conditionnelles contrefactuelles s'interprètent nécessairement comme ayant l'antécédent vrai. Il en est ainsi de l'exemple (9) :

(9) Si Pierre était allergique à la pénicilline, il aurait exactement les symptômes qu'il montre. Ici, l'interlocuteur conclut que Jean est allergique à la pénicilline.

L'exemple (9) ne peut être soumis à la règle "une conditionnelle contrefactuelle de forme logique *si P, Q* présuppose la fausseté de *P*". La fausseté de cette règle réside dans le fait que la fausseté de leur antécédent n'est pas présupposée, mais impliquée.

Plus explicitement dit, les conditionnelles contrefactuelles nécessitent à la fois le recours au contexte et aux maximes conversationnelles, notamment la maxime de qualité ou de véridicité ("n'affirmez pas ce que vous croyez être faux") et la maxime de pertinence ("soyez pertinent").

2.2. Présupposition et implicature conventionnelle

L'hypothèse de Karttunen et Peters stipule qu'un grand nombre de cas de présuppositions sont en fait des *implicatures conventionnelles*. Parmi les exemples les plus significatifs, nous pouvons citer les opérateurs logiques '*seulement, même, aussi,*' les verbes factifs *oublier, réaliser*, les verbes implicatifs *réussir, échouer* et les constructions clivées ou pseudo-clivées. Nous nous en tiendrons au cas de l'opérateur *même*.

2.2.1. L'opérateur logique *même*

A travers des analyses précédentes, il a été démontré que *même* ne joue aucun rôle dans la détermination des conditions de vérité de l'énoncé. Il s'avère, en effet, que les conditions de vérité de (10) sont exactement les mêmes que celles de (11) : ces deux phrases sont vraies si et seulement s'il est vrai que tout le monde est venu :

(10) Même Jean est venu.

(11) Tout le monde est venu.

Cela dit, si *même* ne joue aucun rôle dans les conditions de vérité de (10), cela ne signifie pas pour autant qu'il n'apporte aucune contribution au sens de l'énoncé. En effet, à partir de (10), on sera autorisé à inférer (12), ce que ne permet pas (11) :

(12) a. D'autres personnes que Jean sont venues.

b. Parmi ces personnes, Jean est le moins susceptible de venir.

Il faudra noter que pour Karttunen et Peters, le locuteur de (10) s'engage vis-à-vis de (12) autant qu'il s'engage vis-à-vis de (11). Or la pertinence de ces deux types d'informations n'est pas le même. En effet, les réfutations de (12), relativement à *même*, seront plus douces que celles de (11) qui est une partie du sens de (10). Le point important est que la différence entre (10) et (11) est celle qui existe entre ce qui est dit et ce qui est impliqué : En d'autres termes, le locuteur de (10) dit qu'il est vrai que Jean est venu, et implique que d'autres que Jean sont venus et qu'on aurait pu s'attendre à ce que Jean ne soit pas venu. De plus, ces implicatures, qui sont conventionnelles, ne peuvent être attribuées à quelque principe conversationnel ou à quelque contexte d'énonciation que ce soit. Elles sont, en fait, sont déclenchées par la présence de *même* dans l'énoncé ; d'autre part, elles ne peuvent pas être annulées sans produire un énoncé contradictoire, comme le montre (13) :

(13) ? Même Jean est venu, mais personne d'autre n'est venu.

La contribution de Karttunen et Peters ne s'est pas limitée à l'analyse de la présupposition dans la phrase simple, elle l'a même analysée dans le cadre de la phrase enchâssée, comme il ressort de l'exemple (14a-b), qui comporte un verbe factif *remarquer* et une construction conditionnelle :

(14) a- Je viens de remarquer que même Jean est venu.

b- Si même Jean est venu, alors tout va bien.

La phrase (14) dit que le locuteur a remarqué que Jean est venu, mais ne signifie pas que le locuteur a remarqué que d'autres que Jean sont venus ou que Jean était la personne la moins susceptible de venir. En d'autres termes, d'un point de vue vériconditionnel, le sens de *remarquer* ne s'applique qu'à la proposition qui détermine les conditions de vérité de *même Jean est venu*, à savoir *Jean est venu* mais il y a plus.

Le locuteur de (14) s'engage sur la vérité de (10) de la même façon que le locuteur de (11) le fait : les implicatures conventionnelles de la phrase complétive sont donc héritées (*inherited*) par la phrase complexe. Le même type d'analyse s'applique à la phrase conditionnelle (14b). Ici, le locuteur ne s'engage pas sur la vérité de (10) : il ne sait pas si la proposition "Jean est venu" est vraie. Mais il s'engage sur la vérité de (14) au sens où le locuteur de (10) s'y engage.

2.2.2. Présupposition et Implicature conventionnelle

L'analyse que font Karttunen et Peters (1979) de la notion d'implicature conventionnelle se situe dans le cadre d'une théorie formelle, appelée la sémantique de Montague⁶¹. Cependant, ils tentent de lui attribuer une explication fonctionnelle, en utilisant la notion de *présupposition pragmatique*, et confortent l'idée que la théorie gricéenne des implicatures est une théorie explicitement dépendante de la notion de connaissance commune.

L'hypothèse défendue par les deux linguistes réside dans le fait qu'à chaque moment de la conversation, un ensemble de propositions est tenu, par les participants de la conversation, pour vrai, et ce en fonction de ce qui a été dit dans la conversation. Cet ensemble de propositions constitue le fond commun de la conversation (*common ground*). Bien plus, ils supposent que dans une conversation coopérative, une phrase ne peut être énoncée que si elle n'implique pas conventionnellement des propositions pouvant être sujettes à discussion. Or puisque les propositions les moins sujettes à discussion sont celles appartenant au fond commun de la conversation, l'on pourrait déduire que chaque implicature conventionnelle appartient au fond commun de la conversation. Plus explicitement dit, les implicatures conventionnelles correspondent, du point de vue de leur fonction, à ce qui a été appelé présuppositions pragmatiques (cf. Stalnaker 1977, Gazdar 1979).

Eu égard aux propriétés linguistiques, Karttunen et Peters (1979) ont pu montrer que bon nombre de présuppositions sémantiques sont en fait des implicatures conventionnelles. Ils ont montré aussi que la notion d'implicature conventionnelle recoupe entièrement celle de présupposition pragmatique, examinée d'un point de vue fonctionnel. Au lieu de distinguer deux types de présuppositions (i.e. sémantiques et pragmatiques), l'on préfère parler d'implicature conventionnelle.

Conclusion

Nous pouvons avancer, au terme de cette contribution, que dans le cadre gricéen, l'implicature conversationnelle ne se limite pas au seul encodage et décodage de l'information, mais tient compte de la transmission et de la compréhension d'une intention communicative. Les interlocuteurs sont capables de saisir les états mentaux d'autrui à un niveau complexe. Pour détecter d'éventuelles implicatures conversationnelles, l'interlocuteur devait prendre en considération la forme linguistique de l'énoncé, le contexte dans lequel il est exprimé et adhérer au principe de coopération et aux maximes conversationnelles qui régissent le processus de communication.

Références

Gazdar, G., (1979), *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form*. Front Cover. Gerald GAZDAR. Acad. Press, - Language Arts & Disciplines - 186 pages.

Grice, H. P. (1975), "Logic and conversation." ibid. Reprinted in Studies in the Way of Words, ed. H. P. Grice, pp. 22–40. Cambridge, MA: Harvard University Press

Karttunen Lauri and Peters Stanley. (1979) Conventional implicature. *Syntax and semantics*, Volume 11, Presupposition, edited by Oh Choon-Kyu and Dinneen David A., Academic Press, New York, San Francisco, and London, , pp. 1–56.

⁶¹ La grammaire sémantique universelle de Montague, s'oppose à la théorie grammaticale de Chomsky, où la sémantique est une composante au même titre que la syntaxe. Pour Montague, le sens d'une phrase est immédiatement lié à sa construction syntaxique.

Karttunen, L. (1991), *Presupposition and Linguistic Context*. In *Theoretical Linguistics* 1 181–94, 1974. Also in *Pragmatics: A Reader*, Steven Davis (ed.), pages 406-415, Oxford University Press, 1991

Karttunen, L. and S. Peters: (1979), 'Conventional Implicature', in Ch.-K. Oh and D. Dineen (eds.), *Presupposition, Syntax and Semantics* 11, Academic Press, New York.

Montague, R (1974), "The Proper Treatment of Quantification in Ordinary English". In: Jaakko Hintikka, Julius Moravcsik, Patrick Suppes (eds.): *Approaches to Natural Language*. Dordrecht 1973, 221–242. (reprinted in Thomason,

Stalnaker. R. C. (1974), Pragmatic presuppositions. In Munitz & Unger (1974: 197-214).

Doctorants marocains : vers une déconstruction du savoir pour une reconstruction d'un travail de recherche

Karim EL MAHJOUBI
FLSH – UIZ – Agadir - LARLANCO
abdkrimo@msn.com

Résumé

Tout étudiant doctorant est confronté à un moment ou un autre à une remise en question lors d'un travail de recherche. Volontairement ou involontairement, certaines interrogations surviennent lors de ses années de recherche, remettant en cause son travail doctoral. Soit parce que l'évolution du savoir des différents concepts ne cesse de changer, soit qu'un sujet de recherche peut se voir dépassé. La science et le savoir dans le contexte de l'enseignement supérieur est constamment en mutation. Le doctorant est continuellement dans la modification et la déconstruction de ses travaux de recherche établis.

Mots clés : Déconstructivisme, travail de recherche doctoral, contextualisation, recontextualisation, doctorants marocains, savoir.

Abstract

Every doctoral student is confronted at one time or another with a challenge during research work. Voluntarily or involuntarily, certain questions arise during his years of research, calling into question his doctoral work. Either because the evolution of knowledge of different concepts continues to change, or because a research subject may be outdated. Science and knowledge in the context of higher education is constantly changing. The doctoral student is continually modifying and deconstructing his established research work.

Keywords: Deconstructivism, doctoral research work, contextualization, recontextualization, Moroccan doctoral students, knowledge.

1. Problématique et objectif

À notre époque, le rapport à la science a changé, dans une société qui ne cesse d'évoluer à un rythme incontrôlable sur tous les plans ; qu'ils soient éducatifs, relationnels, politiques, socio-économiques, administratifs ou même politiques.

Tout doctorant est confronté à une remise en question lors d'un travail de recherche. Volontairement ou involontairement, certaines interrogations surviennent lors de ses années de recherche, remettant en cause son travail doctoral. Soit parce que l'évolution du savoir des différents concepts ne cesse de changer, soit qu'un sujet de recherche peut se voir dépassé. La science et le savoir dans le contexte de l'enseignement supérieur étant constamment en mutation. Le doctorant est continuellement dans la modification et la déconstruction de ses travaux de recherche établis.

Serions-nous dans une époque de décontextualisation ? Meirieu ou Tardif vont même jusqu'à parler de décontextualisation, de contextualisation et de recontextualisation du cycle du savoir. De même, le philosophe Jacques Derrida inspiré du « constructivisme russe », développe la philosophie du déconstructivisme qui est un mouvement artistique, exclusivement architectural et qui doit son nom au mouvement littéraire de la « déconstruction » dont il fut le principal théoricien et défenseur. Celui-ci trouve dans cette nouvelle vision de l'architecture une essence philosophique.

Le déconstructivisme ne serait-il pas actuellement au cœur de l'attention de tous ces chercheurs, dans une époque où tout est « déconstruit » par cause d'une effervescence de la technologie qui touche toutes disciplines et change notre rapport à la science ? Un savoir constamment évolutif et faisant de cette pensée déconstructiviste une problématique rencontrée par ses premiers observateurs soit : les chercheurs en thèse doctorale.

Ainsi, notre article s'articule autour de la problématique suivante :

« Dans quelle mesure la réinterrogation du travail de recherche est un processus incontournable et obligatoire pour tout étudiant doctoral ? »

De cette problématique, d'autres interrogations sont en mises en exergue :

- L'étudiant ne serait-il pas, à un moment ou un autre, face à son travail doctoral dans sa déconstruction et sa reconstruction ?
- Le processus de déconstruction et de reconstruction d'un travail de recherche doctorale serait-il incontournable et indispensable pour l'optimisation d'une thèse ?
- L'étudiant doctoral ne serait-il pas face à une décontextualisation, une contextualisation et une recontextualisation du savoir ?

Ce postulat sera vérifié au regard des hypothèses suivantes :

- **Notre première hypothèse** est que tout étudiant passe obligatoirement par cette étape cruciale de déconstruction du savoir pour mener à bien ses recherches doctorales. Cela à cause d'un manque de maturité d'expérience et de remise en question.

- **Puis notre seconde hypothèse** à savoir somme-nous dans une époque où les technologies émergent brutalement et celles-ci interagissent de plus en plus dans la reconstruction du savoir accélérant le rapport à la science et faisant de celui-ci un cycle d'apprentissage obligatoire de décontextualisation, de contextualisation et de recontextualisation.

Cet article aura pour objectif de répondre, en partie à cette problématique et aux questionnements, à travers une recherche faite, sur des doctorants marocains de la faculté Ibn Zohr à Agadir.

2. Cadre théorique

Le déconstructivisme est un mouvement artistique dans lequel le philosophe Jacques Derrida trouve une nouvelle vision d'une essence philosophique de l'architecture.

La déconstruction est une critique non pas négative, mais productive. « *La déconstruction est inventive ou elle n'est pas (...) sa démarche engage une affirmation.* » Elle veut inventer l'impossible, « *réinventer l'invention même, une autre, inventer ce qui ne paraissait pas possible. (...) Donner lieu à l'autre, laisser venir l'autre. Je dis bien laisser venir, car si l'autre c'est ce qui ne s'invente pas, l'initiative ou l'inventivité déconstructive ne peuvent que consister à ouvrir, déclôturer, déstabiliser des structures de forclusion pour laisser le passage à l'autre⁶².* »

⁶² <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Deconstructivisme-page-2.html>

Citer le philosophe Jacques Derrida à travers sa philosophie déconstructiviste n'est pas anodin dans cet article, précurseur en la matière, il crée grâce à cette pensée ; emblème de sa philosophie, une entrée dans le langage courant malgré son caractère ouvertement paradoxal.

Il cherche à donner une idée de la variété et de la richesse des débats contemporains autour et à partir de la déconstruction dans différents domaines. Dans notre cas, celui de la recherche doctorale. Cette philosophie a inspiré d'autres pédagogues comme Meirieu ou Tardif lors de leur décontextualisation, contextualisation et recontextualisation du savoir. Le savoir doit être ainsi déconstruit pour être reconstruit. Jean Tardif explique ces trois phases de l'enseignement stratégique, adapté dans un processus de contextualisation et de recontextualisation.

Pour les deux pédagogues, **contextualiser** c'est donner du sens aux connaissances qui seront apprises en convoquant les textes d'émergence et leur utilisation ainsi pour faciliter ces termes soit : « à quoi ça sert ? »

Décontextualiser le savoir est la modélisation des connaissances en les reliant au sein de modèles ou de théories en les abstrayant pour pouvoir les généraliser, les transférer en d'autres termes : comment ça marche ?

Et enfin, **recontextualiser** est l'application des savoirs à d'autres cas, exercices ou applications pour répondre ainsi à la question : que peut-on encore en faire ?

Ce cycle évoqué (appelé par ailleurs le cycle de Kolb) correspond aussi au travail doctoral. Par exemple : faire l'expérience du savoir d'abord, pour mieux les modéliser ensuite, ou encore comprendre la théorie d'abord, pour l'essayer ou l'expérimenter ensuite. Ce processus : théorie et pratique entre savoir et compétences paraîtraient être un bon agencement de différentes techniques de formation et de différents courants pédagogiques (constructivistes socioconstructivisme et déconstructivisme...). Un cycle d'apprentissage et de recherche à valeur ajoutée, épaulé par la technologie et le numérique.

Ainsi les technologies et le numérique nous affranchissent des contraintes de l'espace et du temps et conduisent à une quantité exorbitante de savoirs.

Nous retrouverons ce tiraillement entre les savoirs découverts (déjà là) et les savoirs socialement construits, témoins ou plutôt fruits d'une époque (à découvrir dans leurs contextes et à s'approprier). Cette catégorisation serait une réduction pourtant débattue philosophiquement pendant des siècles qu'il nous importe de rendre systémique⁶³ dans un aller-retour permanent et constructif entre ces extrêmes⁶⁴.

Tout au long de cette quête des savoirs, les chercheurs se sont dotés d'instruments amplificateurs de leur sens et de leur intelligence ainsi que d'outils démultiplicateurs de leurs actions sur l'environnement. En même temps, le cycle de Kolb (de l'expérience quotidienne à l'expérimentation méthodique⁶⁵) nous équipe d'une grille de lecture de ces cycles permanents entre d'une part un

⁶³ Dire de Lebrun Marcel dans son ouvrage *les Classes inversées*, p. 20.

⁶⁴ Pour de plus amples développements, voir : Lebrun, M. (2014). Autant Savoir... une épistémologie toute personnelle des savoirs pour comprendre « l'enseigner » et « l'apprendre » à l'ère numérique. Un billet publié sur mon Blog : <http://bit.ly/Autant-SavoirS>.

⁶⁵ Kolb propose un cycle décrivant une certaine approche de la connaissance par l'Homme : à partir d'une expérience concrète du monde sensible, l'apprenant va se livrer à une observation réflexive sur cette expérience, ce qui la conduira à une conceptualisation abstraite (que l'on peut voir comme une réorganisation de ses représentations), génératrice de nouvelles

modèle explicatif et contextuel et d'autre part une théorie universelle et prédictive. Ces regards épistémologiques et historiques devraient, nous éclairer sur la quête du savoir et sur la place de ces techniques et technologies dans la recherche. Ainsi, nous pourrions comprendre les propositions suivantes :

- les savoirs sont ainsi à la fois des éléments cachés à découvrir (Kepler découvrir les lois de Kepler) et des constructions historiquement et socialement ancrées (Kepler était aussi un homme de la Renaissance). Cette posture par rapport au savoir, bien souvent composite des extrêmes annoncés, détermine-t-elle une certaine façon de considérer l'enseignement, d'utiliser et de promouvoir ou non des méthodes dites actives (socioconstructivistes), d'intégrer les technologies comme un outil d'accès au savoir ou un instrument polyfonctionnel d'appropriation des savoirs ?

- la science progresse par décontextualisation à la recherche d'invariants, de lois, de principes, de théories... Anecdotes et cas particuliers constituant un brouillard qui peut empêcher de distinguer la théorie sous-jacente. Celle-ci dégagée, il est tentant de la voir évoluer en la privant ainsi du contexte qu'il l'a fait naître ;

- les médias ont un potentiel émancipateur, les textes religieux imprimés des premiers temps de l'imprimerie devaient « permettre à chacun » d'accéder directement aux saintes Écritures sans passer par la lecture et l'interprétation d'un homme de religion ; d'un théologien adoubé. Les réseaux sociaux quant à eux participent dorénavant aux insurrections pour la démocratie et la propagande démagogique. Peut-on aussi comprendre que beaucoup d'innovations technologiques⁶⁶ orientées vers le développement de l'esprit critique et de la créativité... conduisent bien souvent à une certaine fossilisation du savoir ?

- les chemins de l'innovation sont scandés d'oscillations successives amorcées par des élans portés par de nouveaux outils, de nouvelles technologies... habilement détournés par des pionniers (des réseaux dits « sociaux » sont transformés en *tweet class* à des fins éducatives). Nous en avons connu de tels élans avec le cinéma, l'enseignement assisté par ordinateur, le multimédia, le web et le numérique peut-être aujourd'hui avec l'intelligence artificielle... mais les forces de rappel des systèmes sont fortes. On peut comprendre ainsi pourquoi les soutiens à ces innovations sont le plus souvent concentrés sur l'infrastructure, le matériel, les ressources... sans que les éléments humains ne soient réellement concernés.

Plus qu'un lieu de découverte des savoirs construits par l'humanité pour étancher sa curiosité, comprendre son environnement, prédire son évolution, plus qu'un espace de représentation du jeu entre les concepts, les principes à la récolte du savoir. Il s'agit de remettre l'humain au centre du problème, de favoriser la relation entre ces chercheurs et leur savoir, tout à déconstruire pour mieux reconstruire. Même si l'innovation est au cœur du débat, la vigilance est de mise : les forces de rappel des systèmes établis sont grandes et les ornières de l'innovation sont profondes⁶⁷.

hypothèses qui seront testées au cours d'une phase d'expérimentation active, source d'une nouvelle expérience concrète qui boucle ainsi le cycle.

⁶⁶ Lebrun M., *Classes inversées*, p. 24.

⁶⁷ Dumont A. et Berthiaume D., *La pédagogie des classes inversées*, Deboeck supérieur, 2022, p. 25.

Selon Tardif et Meirieu (1996), la séquence d'interventions suivante serait favorable au transfert :

- **Contextualiser**

- **Décontextualiser**

- **Recontextualiser**

Contextualiser : une situation fait référence à l'environnement dans lequel se réalise une tâche. Lorsque cette situation est significative, le chercheur perçoit le sens de ce qu'il recherche. Il développe une signification grâce aux liens créés avec d'autres situations où il a vécu des expériences similaires. Il lie les informations de cette situation de départ (situation source) avec ses connaissances antérieures.

Décontextualiser : Au cours de la phase de décontextualisation, le chercheur doit sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition. Il fait abstraction du contexte de la situation source. Cette opération sollicite une prise de conscience de ses connaissances et compétences par rapport à la situation source. C'est une occasion pour expliciter les actions réalisées dans la tâche source, de dégager une règle, un modèle d'action, des principes, etc. Il se doit faire valoir les caractéristiques de la situation source afin de permettre que ces caractéristiques soient perçues dans une éventuelle situation cible⁶⁸.

Recontextualiser : Jacques Tardif considère que « *le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source*⁶⁹ ». Au cours de la phase de recontextualisation, le chercheur est amené à repérer les similitudes et les différences entre la situation source et plusieurs situations « cibles » pour identifier des conditions de transférabilité. Le fait de définir ces conditions lui permet d'anticiper des occasions où il pourra réutiliser les connaissances construites dans plusieurs autres contextes. Cette opération permet de regrouper des situations en familles de situation⁷⁰.

3. Cadre méthodologique

Notre expérimentation aura pour but d'administrer à des doctorants marocains de la faculté Ibn Zohr un questionnaire quantitatif où 21 questions leur seront données.

1.1. La position épistémologique

Afin de contrôler le processus de recherche, d'améliorer l'efficacité des connaissances et de leur permettre de s'accumuler, les chercheurs ont expliqué le positionnement des travaux de recherche. En effet, la réflexion épistémologique est essentielle pour tout chercheur engagé dans une recherche sérieuse (Thietart et al., 2007).

- L'épistémologie de la recherche représente un instrument permettant de rendre légitime à n'importe quel moment l'étude de l'objet de recherche, et peut se distinguer des consultants, managers et journalistes qui ne s'expriment sur l'entreprise que par l'expérience (Wacheux, 1996).

⁶⁸ K. Renaud, C. Leblanc et F. Guillemette, *Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, UQTR, 2014.

⁶⁹ Tardif, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999, p. 58.

⁷⁰ https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien_transfert_apprentissages.pdf

- Le choix du positionnement épistémologique est lié au choix de l'un des trois principaux paradigmes de recherche, qui sont : le paradigme du positivisme, le constructivisme et l'interprétativisme.
- Ces trois principaux paradigmes se subdivisent chez certains chercheurs en plusieurs autres plus nuancés comme pour le positivisme. Nous verrons dans le positivisme une subdivision en post-positivisme qui se divise en deux réalismes ; le réalisme scientifique et le réalisme critique (aménagé). Dans le constructivisme, nous y retrouverons le constructivisme pragmatique et critique. Enfin le 3^e qui est l'interprétativisme qui reste à ce jour non décomposé⁷¹.
- Le positivisme, premier grand paradigme de base, s'applique aux sciences humaines et/ou sciences sociales. Il est utilisé pour l'explication de la réalité (Thietart et *al.*, 2007). Tandis que, le constructivisme contribue à établir la réalité scientifique. De même, le paradigme de l'interprétativisme nous permet de comprendre la réalité. Selon Burrell et Morgan, l'interprétativisme « *s'attache à comprendre le monde tel qu'il est, à comprendre la nature fondamentale du monde social au niveau de l'expérience subjective* »⁷². A la suite de sa compréhension de la réalité, le chercheur commence alors à expliquer et à interpréter cette compréhension. Selon ce courant, la compréhension se complète par l'explication.

En effet, notre travail porte sur un objectif précis. Nous cherchons à savoir s'il y a une déconstruction du travail doctoral lors de la formation de tout étudiant dans sa recherche scientifique. Et dans quelle mesure et pourquoi cette déconstruction est faite ?

De ce fait, nous devons nous positionner du point de vue du positivisme. Cependant, le caractère contextuel de cette position ne prend pas en considération le contexte de la recherche (Perret et Séville, 2003). Ce qui, selon nous, peut affecter l'objet de la recherche. Plusieurs auteurs recourent à des ajustements en croisant certaines postures afin de contourner cette impasse épistémologique (Girod-Séville et Perret, 1999). Thietart dit qu' « *il est fréquent de constater qu'une grande partie des recherches en sciences de l'organisation empruntent des éléments aux différents paradigmes, se dotant ainsi de ce que l'on pourrait appeler une position épistémologique aménagée* »⁷³.

De ce fait, le « positivisme aménagé » représente notre position épistémologique. Son utilisation permettra l'enrichissement de notre travail par plusieurs paradigmes épistémologiques. Par conséquent et suivant Koenig (1993), l'intérêt des gens est « d'avoir diverses méthodes, chacune à sa manière, capable d'expliquer certains aspects de la réalité complexe de l'intérêt scientifique »⁷⁴.

1.2. Choix de l'étude

Pour conduire la phase « terrain » d'une recherche, l'étude quantitative semblerait être la plus efficace et la plus quantifiée pour un résultat en nombres. Le tableau suivant synthétise les principales caractéristiques de ce type d'étude :

⁷²Burrell, G. "en G. Morgan (1988) : Paradigmes sociologiques et analyse organisationnelle." page 28

⁷³Thiétart, R. A. "coll.(99)." *Méthodes de recherche en management* (99), Paris, 3^e édition, Dunod .p31

⁷⁴ Cité par Perret, Véronique, and Martine Séville. "Fondements épistémologiques de la recherche." *Méthodes de recherche en management* 2 (2003) : 13-33. P.4

Tableau 1: l'étude quantitative⁷⁵

Étude quantitative	
Objectifs	Quantifier les données et généraliser les résultats à partir de l'échantillon de la population concernée
Échantillon	Grand nombre de cas représentatifs
Collecte de données	Structurée
Analyse de données	Statistique
Résultat	Recommander une ligne d'action définitive

La recherche est descriptive dans la mesure où nous cherchons à savoir s'il y a une déconstruction du travail doctoral lors de la formation de tout étudiant dans leur recherche scientifique ? Et dans quelle mesure cette déconstruction est faite ? Compte tenu de ces objectifs, nous optons pour l'étude quantitative.

1.3. Méthodologie de l'étude quantitative :

À travers cette étude quantitative, nous visons en premier lieu, à examiner l'impact de la déconstruction du savoir. Nous avons préparé notre terrain d'étude en déterminant notre échantillon. Ce dernier a été relevé de façon « scientifique » et ce avant même d'entamer notre enquête. Par la suite, nous avons procédé à l'établissement du questionnaire en manipulant les variables de recherche. Ce dernier a été évidemment testé afin de l'adapter à notre travail d'étude.

Pour mettre en œuvre cette recherche, nous utiliserons une approche hypothético-déductive. Ce choix se justifie par le fait que notre questionnement découle d'un constat général. Cette approche respecte clairement la définition de la méthode déductive : « *La méthode déductive (ou déduction logique) est une méthode scientifique qui considère que la conclusion est implicite dans les prémisses. Par conséquent, elle suppose que les conclusions suivent forcément les prémisses : si le raisonnement déductif est valide et que les prémisses sont vraies, alors la conclusion ne peut être que vraie* »⁷⁶.

Dans notre investigation, comme mentionné précédemment, nous optons pour une démarche hypothético-déductive qui est divisée en trois étapes :

- **la première étape** porte sur la détermination des concepts clés de la recherche et la formulation de l'hypothèse de la recherche. Cette étape est réalisée par l'exploration théorique et empirique ;

⁷⁵Malhotra, N. (2011), Etudes marketing, 6^e édition, Pearson Education France. Chapitre 5, disponible en ligne

⁷⁶<https://lesdefinitions.fr/methode-deductive>

- **la seconde** consiste à faire correspondre la théorie et l'aspect empirique afin de manipuler nos variables de recherche (Evrard et al. 2003). Il s'agit de convertir des construits en variables et en indicateurs mesurables afin de vérifier empiriquement l'hypothèse déjà établie ;

- **la troisième** s'agit de tester l'hypothèse sur le terrain sélectionné. Pour cette raison, la méthode utilisée pour vérifier notre hypothèse doit être précisée. Dans cette étude, nous avons choisi d'administrer un questionnaire en ligne ;

- **enfin en dernière étape** nous allons relier les informations retenues dans les différents entretiens menés et mettre en lumière notre hypothèse de base. Nous verrons ensuite que ces derniers ont permis de visualiser de nouvelles perspectives dans notre recherche.

1.4. Méthodologie de collecte des données

Afin de bien cibler notre recherche quantitative, nous avons décidé de réaliser un questionnaire ; cela en vue de d'obtenir un grand nombre d'informations. Pour la collecte des données quantitatives, le questionnaire fourni par le biais de GoogleForms distribué aux doctorants marocains de l'université Ibn Zohr à Agadir au Maroc, nous permettrait d'avoir un résultat quantitatif. La méthode choisie pour collecter les données a pris la forme d'une enquête en ligne. D'ailleurs, les études académiques commencent à les utiliser fréquemment pour collecter les éléments obtenus. Les recherches en ligne se développent et deviennent parmi les méthodes les plus utilisées dans les travaux de recherches.

1.5. Le questionnaire

Le questionnaire établi sera administré et orchestré de la manière suivante :

- questionnaire administré via internet ;
- ayant recours aux réseaux sociaux, plus précisément WhatsApp, pour diffuser le lien du questionnaire saisi au niveau de Google Forms. Le choix de ce dernier a été motivé par la simplicité qu'il offre aux répondants, ainsi que la praticité d'exploiter les résultats obtenus.
- conçu de manière à ce qu'il soit administré en optant pour « la logique de « l'entonnoir ». En d'autres termes, les questions de départ sont d'ordre général alors que les dernières touchent de manière directe notre problématique, elles sont plus précises.
- la période du « remplissage » s'est étalée du 01/03/24 au 04/05/2024.
- 70 personnes sur plus de 600 du groupe WhatsApp « doctorants ibn Zohr Agadir » ont répondu à celui-ci. Ainsi, nous avons par la suite analysé les données collectées.
- Aux non-réponses des 500 autres, il faut savoir que ce groupe WhatsApp est composé de doctorants de différentes disciplines ; études islamiques, langue arabe ou amazigh... et donc beaucoup, ne maîtrisant pas la langue française, n'ont pu répondre au questionnaire. Pour les autres, nous citerons Jean-Paul Sartre : « *Se taire ce n'est pas être muet, c'est refuser de parler, donc parler encore.* »

Le tableau suivant représente le profil de notre échantillon concernant le questionnaire :

Variables	Profil	Nombre	Pourcentage
Sexe	Femme	41	58%
	Homme	30	42%
Sujet doctoral	Sciences humaines	19	26,8%
	Didactique et pédagogie	11	15,5%
	Sciences/chimie	11	15,5%
	Economie	14	19,7%
	Langues	9	7%
	Autres environ	2	3%
	Année doctorale	1ère	16
	2ème	29	40,80%
	3ème	7	9,9%
	4ème	11	15,5%
	plus	8	11,3%

Evidemment, ces statistiques ont été établies après remplissage du questionnaire et non avant.

Nous remarquerons que les femmes représentent la majorité des répondants avec un taux de 58% contre 42% d'hommes, Cela pourrait être une image représentative d'une majorité de doctorantes dans ce groupe.

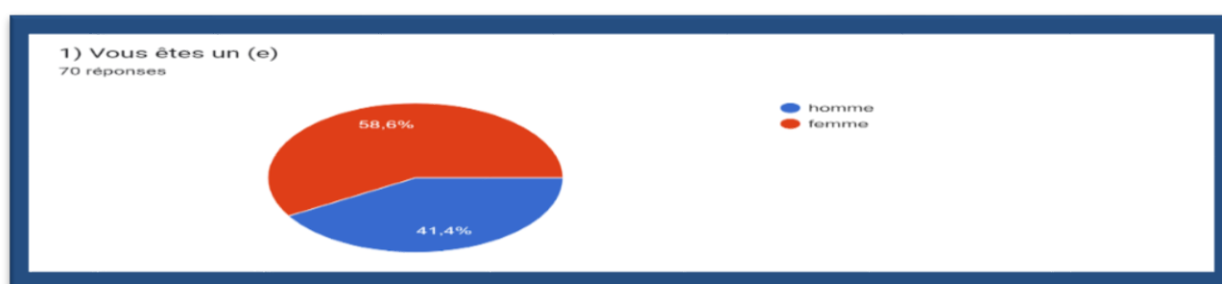


Figure 1 : question 1 sur le genre du questionné : homme ou femme ?

Le graphique suivant « Année doctorale » nous montre que la majorité des répondants sont en première et en seconde année doctorale avec près de 65%. Seul environ 30% sont au-delà de la seconde année.

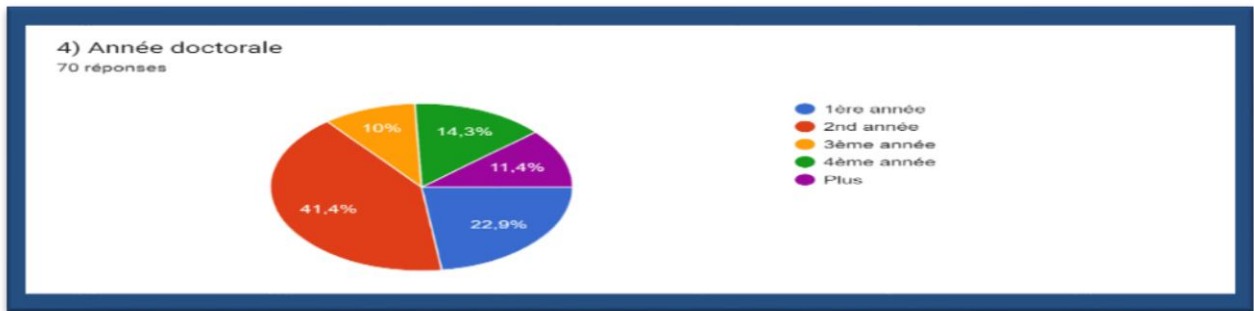


Figure 2 : question 4 sur l'année doctorale du questionné

La figure suivante « Sujet doctoral » met en avant les présences homogènes et équilibrées des principaux sujets doctoraux comme : sciences humaines à 27%, Didactique et pédagogie à 14%, Sciences/chimie à 15,7% et Économie à 20%. Ce résultat montre que notre recherche ne se focalise pas sur une seule spécialité doctorale, mais sur plusieurs et de manière hétéroclite, pour plus d'objectivité.

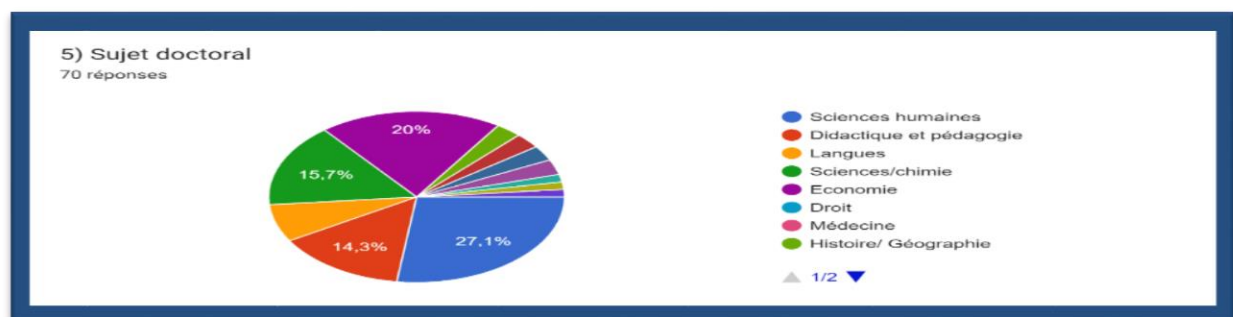


Figure 3 : question 5 sur le sujet doctoral ?

1.6. Analyse des résultats

Le questionnaire a été dépouillé en utilisant les logiciels SPSS et Excel permettant de ressortir les graphiques ayant une meilleure visibilité des résultats, ainsi que la réalisation de croisement de certaines variables.

Nous allons analyser dans un premier temps les résultats obtenus des questionnaires administrés aux doctorants de la faculté Ibn Zohr d'Agadir.

Nous allons nous « plonger » directement dans les résultats liés à nos différentes hypothèses, notamment avec la sixième question qui demande un avis ou non sur la reconsidération, l'effacement, ou la rectification du travail de recherche. Cette étape nous paraît primordiale avant de nous interroger sur le reste. Dans cette figure suivante, nous voyons que la majorité a répondu par l'affirmation à 74%. Seuls près de 26% doctorants n'ont pas déconstruit à un moment leur travail de recherche. Cette question montre qu'en général, tout étudiant passe par cette phase de reconsidération, d'effacement et de reconsidération d'un travail doctoral.

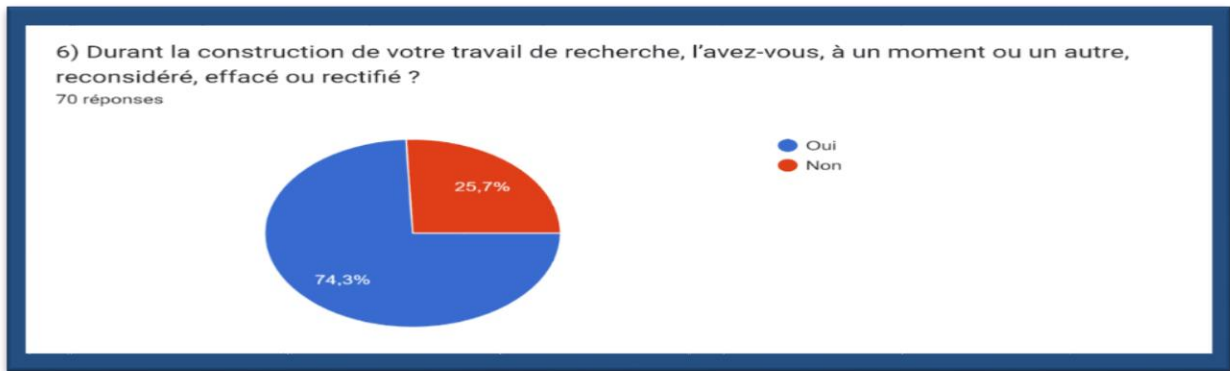


Figure 4 : question 6 sur la construction du travail de recherche

La question 7 demande aux doctorants, en quelle année cette phase de reconsidération, d'effacement et de rectification du travail doctoral a eu lieu. Nous pouvons voir que majoritairement, elle a eu lieu en 1^{re} et en 2^{de} année. Seul 15% des répondants sont passés par cette phase en 3^e année et moins de 4% en 4^e année. Nous comprendrons que la plupart passe par ce processus en 1^{re} et en 2^{de} année.

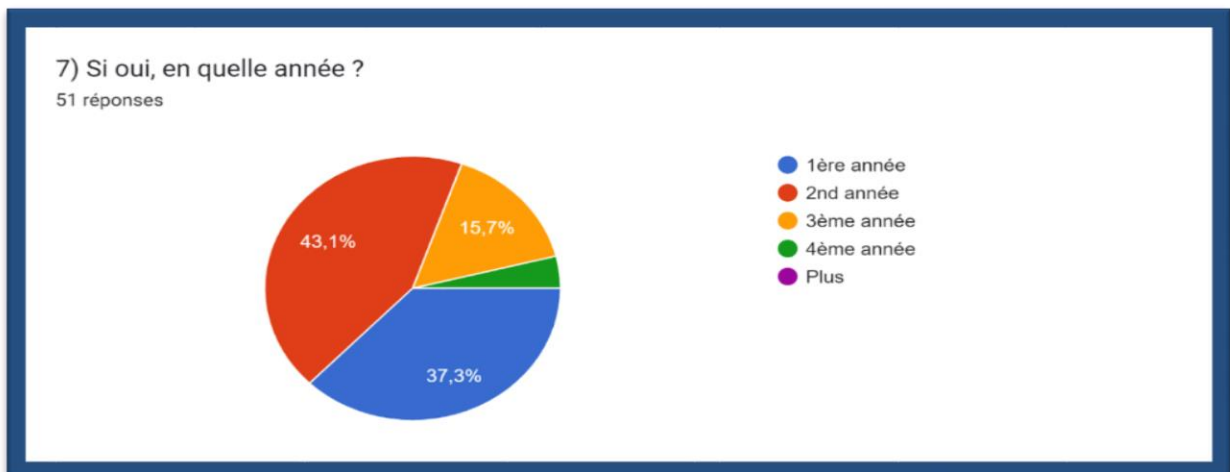


Figure 5 : question 7 sur l'année de déconstruction du travail de recherche

La 8^e question demandera la cause de ce processus de reconsidération, d'effacement et de rectification du travail doctoral. Le graphique suivant met en exergue que la cause principale est le manque de maturité sur un concept, un sujet, un article... avec 36% des répondants. Au niveau du « travail pas assez développé », « du manque d'informations » et « du manque d'expérience », les résultats sont égaux ou se rapprochent de 20%. Par contre seulement 6% ont répondu que leur travail était trop « superficiel ».

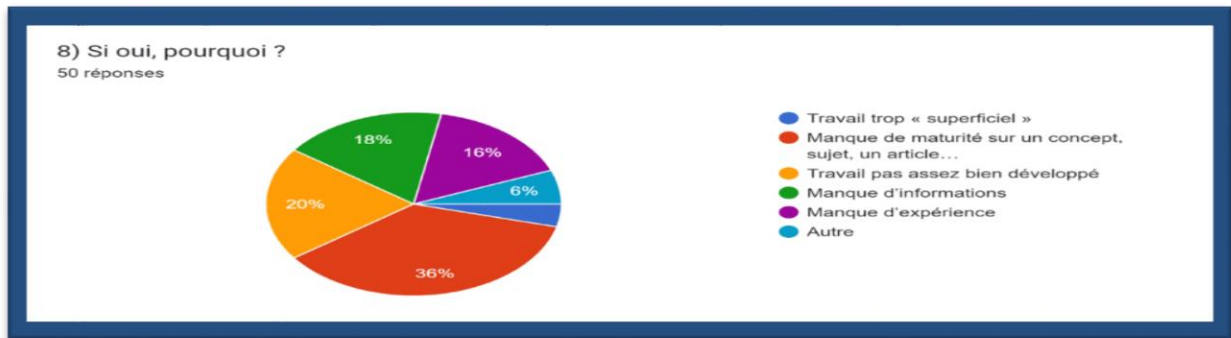


Figure 6 : question sur le pourquoi de la déconstruction du travail de recherche

Il est intéressant de voir que d'autres ont répondu : « *Ce n'est pas ce que voulais* » ou « *je me sens pas à l'aise donc j'ai changé* », d'autres : « *Difficultés d'accès au terrain d'études* », « *Manque de pertinence et de scientificité* », « *Nécessité de limiter la thématique* » et « *Presque toutes ces raisons* ».

Dans la question 12 portant sur la déconstruction d'un chapitre, d'un article ou d'une communication, nous voyons que « *souvent* » et « *parfois* » représentent plus de 50% des réponses. Cela montre, que plus de la moitié des interrogés ont déjà opéré à une déconstruction d'un savoir déjà établi. Les causes principales de cette déconstruction du savoir sont dues majoritairement à « *un manque de maturité sur un concept, un article et un sujet* », « *un travail pas assez développé* » et « *un manque d'expérience* » à hauteur de 68,3%.

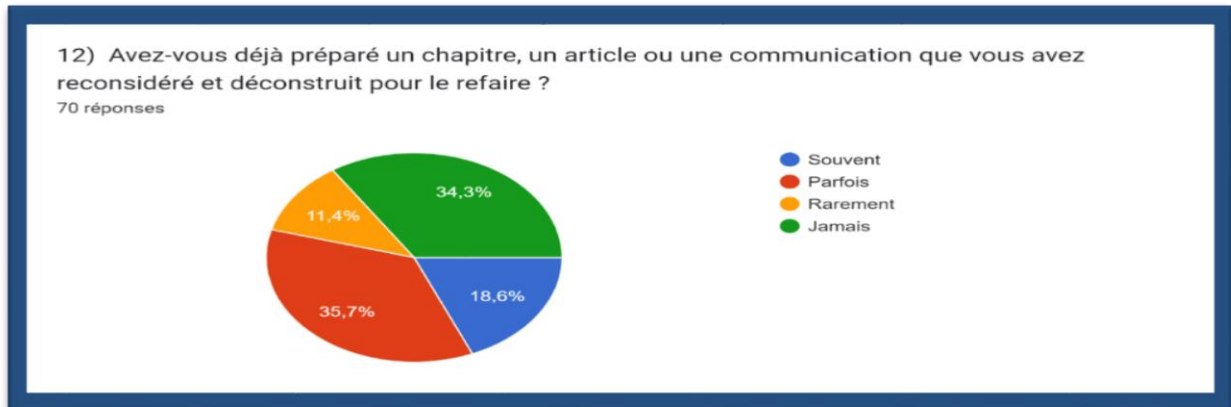


Figure 7 : question sur la reconsidération et la reconstruction d'un article ou d'une communication

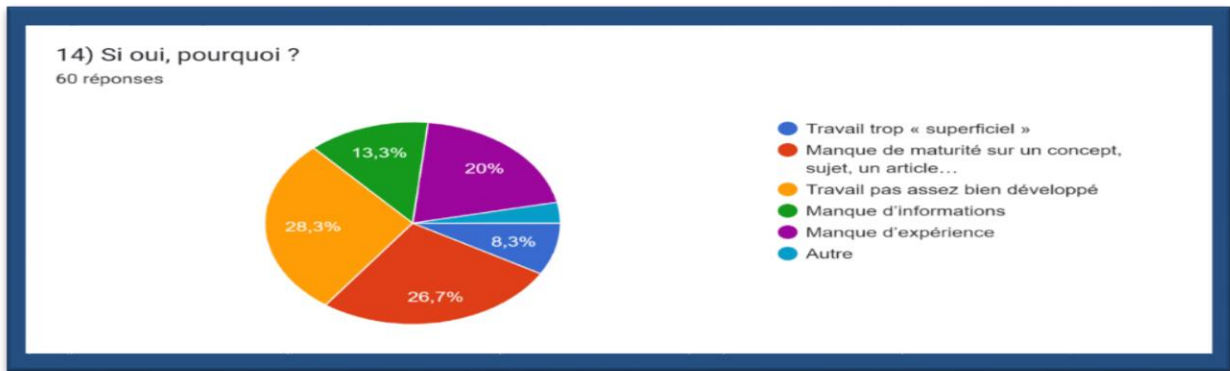


Figure 8 : question sur le pourquoi de la reconsidération et la reconstruction d'un article ou d'une communication

Dans cette figure suivante, 97% des interrogés ont affirmé qu'assister aux colloques permettrait une réinterrogation sur le travail de thèse et donc une déconstruction du savoir. Nous pourrions ainsi considérer que la décontextualisation d'un savoir permettrait sa recontextualisation et donc une déconstruction d'un travail de recherche.



Figure 9 : question sur la réinterrogation du travail de recherche lors des participations aux colloques

Dans cette figure suivante du passage obligatoire par cette phase de déconstruction, la majorité a répondu par l'affirmative à hauteur de 73% tandis que d'autres avec 7% pensent que ce processus n'est pas impératif pour un travail doctoral optimal. 20% des questionnés sont mitigés sur ce passage obligatoire par cette phase de déconstruction pour une finalité optimale.

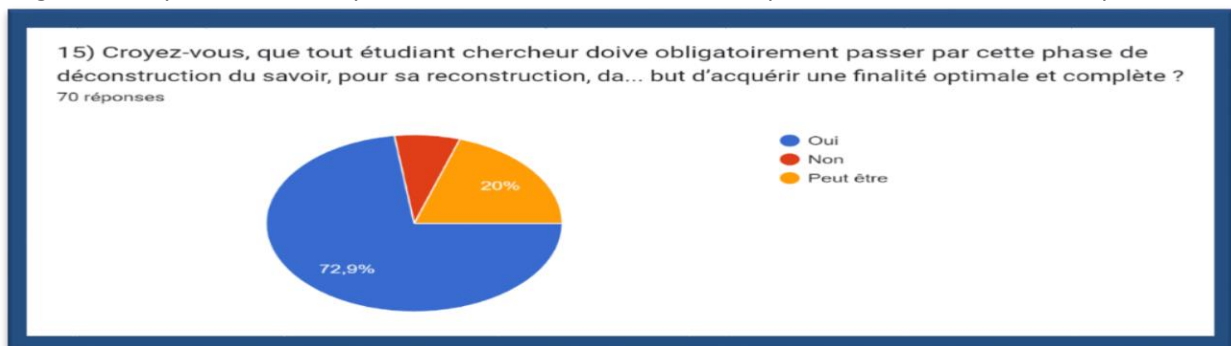


Figure 10 : question sur le passage obligatoire par cette phase de déconstruction pour une finalité optimale

Cette avant dernière question interroge sur la possibilité d'être aujourd'hui dans « une ère déconstructiviste », celle où les informations ; le savoir doit être impérativement contextualisé, décontextualisé et recontextualisé. Seul 4 % ont répondu par la négative alors que 96% ont affirmé ou sous-entendu que nous sommes constamment en évolution et donc dans cette phase de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation du savoir.

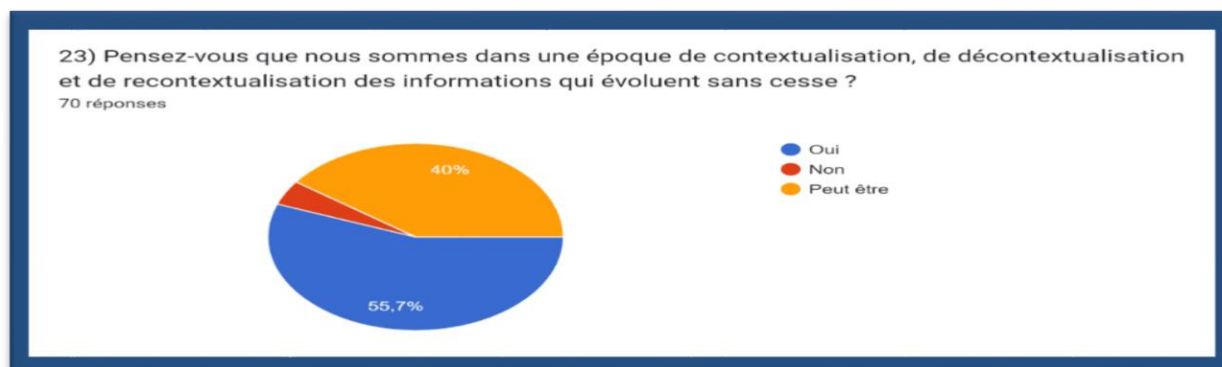


Figure 11 : question sur le fait que nous sommes dans une époque de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation

Les répondants ont alors commenté par d'autres causes de décontextualisation, contextualisation et recontextualisation du savoir où : « *Tout peut changer à tout moment* », « *Les modèles de recherche sont en perpétuelle évolution en raison de la diversification des contextes* », « *Le monde autour de nous est en pleine évolution* », « *Les avancées dans les sciences et techniques à titre indicatif* », « *Si les choses évoluent donc elles changent de nature. Il faut s'adapter face à l'évolution* », « *Le monde évolue et ses différents contextes évoluent également et à travers eux les idées et les systèmes cognitifs se développent* », « *Nous sommes dans une ère de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation des informations en raison de plusieurs facteurs notamment la facilité d'accès à l'information à cause de l'avènement de l'internet et des médias sociaux* » et finalement « *Dans le domaine de l'intelligence artificielle- chaque jour de nouveaux concepts voient le jour; il faut s'adapter* ».

4. Discussion

Nous constatons que nos deux hypothèses ont été affirmées et confirmées à travers diverses questions communiquées aux doctorants marocains de l'université d'Ibn Zohr à Agadir. Les questions 2, 7, 9, 11, 13 et 20 ont une importance décisive sur les hypothèses qui ont permis leur confirmation dans ce sujet d'article. Rappelons-le ; la première hypothèse avançait que tout chercheur passait obligatoirement par cette étape cruciale de déconstruction du savoir récolté pour mener à bien sa thèse doctorale. Et la seconde affirmait que nous sommes dans une époque où les technologies accélèrent le rapport à la science, faisant de celui-ci un cycle d'apprentissage obligatoire de décontextualisation, de contextualisation et de recontextualisation du savoir. Ne négligeons pas qu'une minorité nie, à hauteur de 26%, le fait que nous sommes dans une époque de décontextualisation, contextualisation et recontextualisation du savoir et avance ne pas déconstruire à un moment son travail de recherche. Cela montre que ceux-ci ne sont pas passés par cette phase de reconsidération, d'effacement et de rectification d'un travail doctoral. De même, à la question 12 portant sur la déconstruction d'un chapitre, d'un article ou d'une communication, nous avons vu que les questionnés ayant répondu « *jamais* » représentent 34% des réponses. Cela montre, que plus d'un quart des interrogés n'ont jamais déconstruit un savoir déjà établi. Paradoxalement, 97% des interrogés ont affirmé qu'assister aux colloques permettrait une réinterrogation sur le travail de thèse et donc une déconstruction du savoir et nous pourrions ainsi supposer que ceux-ci n'assistent pas aux colloques et donc n'ont pas l'opportunité d'avoir un regard plus objectif sur leurs travaux de recherche. Finalement, nous dirons que cette phase de déconstruction et de reconstruction d'une recherche doctorale aurait besoin d'un

regard plus objectif que subjectif. La déconstruction ne naît que d'une critique et d'un avis objectif, ce qui doit être la posture de tout chercheur doctoral : éviter la subjectivité dans sa recherche.

Ce travail présente néanmoins un certain nombre de limites. La première concerne le nombre de participants à l'étude quantitative ce qui est en fait une faiblesse à l'article puisqu'un nombre plus important aurait pu nous ouvrir de nouveaux horizons de résultat. C'est pourquoi il faut nuancer les résultats obtenus sachant que la majorité était francophone ; langue utilisée pour le questionnaire. La seconde est qu'il aurait fallu opter pour une étude qualitative à travers un focus group ou à des entretiens, pour un résultat plus optimal et complet. Mais paradoxalement face aux facilités de communication que procure le numérique, rares sont ceux qui souhaitent participer aux enquêtes proposées.

Conclusion

Nous pouvons conclure que la problématique a été examinée à travers cette étude quantitative car rappelons-le, celle-ci avait pour intention de mettre en lumière **la réinterrogation du travail de recherche faisant de celui-ci un processus incontournable et obligatoire pour tout étudiant doctoral.**

À travers les résultats de notre enquête, nous avons souligné que l'étudiant doctoral était face à une décontextualisation, une contextualisation et une recontextualisation du savoir.

Celui-ci est, à un moment ou un autre, dans la déconstruction et la reconstruction de son travail de recherche dans le but de le rendre optimal.

Les deux hypothèses annonçant que tout étudiant passait obligatoirement par cette étape cruciale de déconstruction du savoir et que nous sommes dans une époque où les technologies interagissent de plus en plus dans la reconstruction de celui-ci, tout en accélérant le rapport à la science et faisant de celui-ci un cycle d'apprentissage obligatoire de décontextualisation, de contextualisation et de recontextualisation, ont ainsi été mise en lumière grâce aux réponses à certaines questions.

Comme nous l'avons vu précédemment, ce travail présente néanmoins un certain nombre de limites et de perspectives prochaines. Il serait intéressant d'élargir les cibles de l'enquête en allant vers des arabophones, anglophones, hispanophones... pour agrandir les horizons linguistiques.

La visée de cet article était d'offrir un éclairage le plus complet possible et il est de notre avis, qu'avec une profondeur adéquate, elle peut contribuer à étudier le comportement face au savoir de tout doctorant, notamment dans cette époque où les technologies auraient « tout déconstruit ».

Références

Dumont, A et D. Berthiaume, La pédagogie des classes inversées, deboeck supérieur, 2022

Burrell, G. "en G. Morgan (1988) : Paradigmes sociologiques et analyse organisationnelle."

Ramond, Ch, Derrida. La déconstruction, Broché, 2008.

Derrida, J, Glas, Galilée, 1976.

Derrida, J, L'écriture et la différence, Editions du Seuil, 1967.

Renaud K, C. Leblanc et F. Guillemette, *Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, UQTR, 2014.

Lebrun, M. Autant Savoir... une épistémologie toute personnelle des savoirs pour comprendre « l'enseigner » et « l'apprendre » à l'ère numérique, 2014..

Lebrun, M. et Lecoq, J. Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !, Éditions Canopé, 2015 (français)

Malhotra, N., Etudes marketing, 6^{ème} édition, Pearson Education France. Chapitre 5, disponible en ligne. 2011

Perret, V, M. Séville. "Fondements épistémologiques de la recherche." *Méthodes de recherche en management 2*, 2003

Tardif, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999